



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CFORM / MEC / SEEDF

A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA APLICAÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA O LETRAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Neiva de Oliveira Badú

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel Cristina Corgosinho

Brasília – 2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CFORM / MEC / SEEDF

A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA APLICAÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA O LETRAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Neiva de Oliveira Badú

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel Cristina Corgosinho

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares.

Brasília – 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CFORM / MEC / SEEDF

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares.

**A Importância da Coordenação Pedagógica na Aplicação de
Práticas Interdisciplinares para o Letramento no Ambiente
Escolar**

Neiva de Oliveira Badú

Aprovado por:

Professor orientador: Profª Drª Isabel Cristina Corgosinho

Avaliador Interno: Maria do Rosário C. Rocha

Avaliador Externo: Maria Marlene R. da Silva

Brasília, 05 de Dezembro, de 2015.

DEDICATÓRIA

A meus pais, irmãos e filhos, que foram, além de companheiros, meus maiores professores ao longo de toda minha vida, pois me ensinam mais a cada dia, e são minha inspiração para seguir crescendo.

AGRADECIMENTO

A Deus, pelo dom da vida e amaro em todos os momentos da minha existência.

À Professora-orientadora Isabel Corgosinho, pelo olhar competente e sensível, pelas valorosas orientações.

Às Professoras Tutoras: Frizete de Oliveira e Danúzia Gabriela pelas palavras de incentivo que me impulsionaram durante toda a trajetória do curso.

Aos professores do Curso Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6º a 9º), pela competência e compromisso com a formação Docente.

Aos professores, colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que aceitaram o convite para caminharmos juntos nesta pesquisa e com os quais compartilhei momentos de estudo, reflexão, angústia e satisfação.

Aos meus filhos Lucas, Pedro Augusto e Yohana, por estarem comigo em todos os momentos da minha vida, confortando-me com suas presenças e me fazendo acreditar em dias melhores.

Ao meu marido Marcelo Badú e ao meu filho, Lucas Badú, que, com seus conhecimentos de informática, colaboraram na organização deste trabalho.

À minha mãe e aos meus irmãos, que me incentivam sempre em minha trajetória acadêmica, que se alegram com minhas conquistas e compartilham momentos únicos da minha vida e cuja participação nesta pesquisa foi profunda e significativa de maneira ímpar, e por isso não pode ser mensurada ou descrita suficientemente bem.

Aos amigos que colaboraram de alguma forma durante todo o percurso do trabalho,

Obrigada!

EPÍGRAFE

Porque foi que cegámos, Não sei, talvez um
dia se chegue a conhecer a razão, Queres
que te diga o que penso, Diz, Penso que não
cegámos, penso que estamos cegos, Cegos
que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.

José Saramago

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
3 AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES.....	16
4 O LETRAMENTO ESCOLAR	18
7 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	22
7.1 Metodologia.....	22
7.2 Instrumentos de coleta de dados	24
7.3 Observação Institucional	25
7.4 Participantes da pesquisa	32
7.5 Análise dos dados	34
8 Considerações Finais	40
9 Referências Bibliográficas	44
Apêndice	47
Questionário	47
Gráficos	49

RESUMO

A presente pesquisa se constitui como um estudo de campo, no qual os dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da Pesquisa Qualitativa e Interpretativista, segundo a teoria proposta por Santín Esteban (2010) e Moreira e Caleffe (2006). O estudo foi realizado em uma escola pública da SEDF, com o grupo docente das Séries Finais da mesma, na cidade de Planaltina/DF. O estudo pautou-se em três eixos: papel do coordenador pedagógico, interdisciplinaridade e letramento. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados os instrumentos: análise documental, questionários, observação e entrevistas. O objetivo geral foi identificar a importância da coordenação pedagógica, no âmbito escolar, como fator preponderante para o trabalho interdisciplinar e para disseminação de práticas que viabilizem o letramento dos alunos, identificando fragilidades e potencialidades desse espaço dialógico. Buscou-se analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica, para o processo interdisciplinar de ensino e aprendizagem, segundo a concepção dos professores colocando a mediação do coordenador e do espaço da coordenação pedagógica como decisivos no estudo, planejamento e culminância dos projetos interdisciplinares na escola. Dentre os avanços, destacam-se: estudo coletivo, formação em serviço. As tensões estão relacionadas com a fragilidade no aprofundamento teórico-prático dos docentes, espaço físico inadequado, falta de material e recurso pedagógico, insuficiência de contingente, desmotivação e desvalorização por parte do Governo. Essa pesquisa é, enfim, colaborativa, pois o trabalho é desenvolvido por um grupo de profissionais que, compartilhando interesses comuns, trabalham juntos em uma investigação. As reflexões sinalizadas nesta pesquisa pretendem contribuir para o engajamento de todos na coordenação pedagógica para que esse espaço dialógico possa ser visto como fundamental nas práticas interdisciplinares e de letramento do corpo docente.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Interdisciplinaridade; Letramento.

ABSTRACT

The present research is built as a field study, in which information was collected and analysed according to the principles of the Qualitative Interpretation Research, according to the theory posed by Santín Esteban (2010) and Moreira and Caleffe (2016). The research took place in a public school, with a group of its professors for Later Grades, in the town of Planaltina (DF). The study was guided by three pillars: the role of the pedagogical coordinator, interdisciplinarity and literacies. For its realization, the following resources were employed: documental analysis, questionnaires, observation and interviews. The general objective was to identify the importance of the pedagogical coordination in a school environment, with an emphasis on interdisciplinary work and the dissemination of practices that enable the literacies of students, identifying the fragilities and potential of this dialogic space. It sought to analyse the contributions of the Pedagogical Coordination to the interdisciplinary process of teaching and learning, according to the conception of professors, placing the mediation of the coordinator and the space for the pedagogical coordination as decisive in the study, planning and execution of the school's interdisciplinary projects. Among the advances, stood out: collective study and training in service. The tensions found were related to the fragility in the theoretical and practical depth of the teachers, inadequate physical installations, lack of material and pedagogical resources, insufficient contingent, demotivation and devaluation by the Government. This research is, ultimately, collaborative, because it is carried out by a group of professionals who, sharing common interests, work together in an investigation. The thoughts expressed in this research aim to contribute to the engagement of everyone in the pedagogical coordination, so that this dialogic space can be seen as fundamental for the teachers's interdisciplinary practices and literacies.

Keywords: Pedagogical Coordination; Interdisciplinarity; Literacies.

1 INTRODUÇÃO

De Certeau (1990 p.131.) interpreta a memória como uma estrutura em processo constante de criação e reconstrução; uma obra de arte cujas peças – as próprias lembranças – são móveis, transformando-se sempre que são observadas, sempre se modificando, isso porque “vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita”. De forma complementar a esse pensamento, lembro-me do que escutei minha mãe dizer sobre a memória: em nossas vidas, ficará eternizado em nossa memória tudo que de alguma forma for marcante, positiva ou negativamente, enquanto o restante – tudo aquilo que foi “morno” – terá importância reduzida. Ao longo de minha vida pessoal e de minha carreira profissional, acumulei uma série de memórias – algumas muito boas, outras, nem tanto – que me acompanharam até hoje, e condicionam aquilo que sou e busco ser no meu dia-a-dia. Muitas dessas lembranças são permeadas pela leitura, pela escrita, pela poesia, pelas brincadeiras cantadas, pelas cantigas de roda, pelas histórias de terror à beira das fogueiras, e, de uma forma singela, representaram meu primeiro contato com o mundo da pedagogia e dos letramentos.

Lembro-me que, quando ainda bem menina, costumava brincar com meus irmãos de escolinha. Tenho seis irmãos – a mais velha, que sempre foi minha mãe e amiga, tem doze anos a mais do que eu. Meus pais trabalhavam como cabeleireiros e tinham um salão de beleza muito movimentado; trabalhavam, pois, o dia inteiro, e nós ficávamos em casa, dividindo-nos entre as tarefas escolares, as obrigações da casa e as brincadeiras. E a minha atividade preferida era brincar de escolinha, onde fui apresentada, no quintal rico em plantas e repleto de encantos, cores e aromas, ao vasto mundo dos letramentos, ainda que não soubesse o que significava tal expressão.

Aprendi a ler com facilidade, orientada sempre pelos meus irmãos mais velhos, que me passavam lições, leituras e aprendizados de forma prazerosa e inconsciente – e, aos poucos, fui aprendendo a ler o mundo. Considero ter sido muito influenciada pela figura do meu irmão, Júnior, o terceiro mais velho, que sempre foi apaixonado por livros e sempre assumia a figura do professor em nossa brincadeira – não é à toa que, depois de formado, assim como eu, ingressou na carreira de magistério, fez Doutorado em Literatura Brasileira pela UFRJ e Pós-

doutorado na Alemanha. Apesar de não haver muito material em casa, com exceção dos livros escolares e revistas do salão, meu irmão lia tudo o que encontrava, e sempre estava disposto a compartilhar conosco. Sua habilidade com a gramática, a forma como nos corrigia e ensinava ficou marcada claramente em minha memória; por admiração a ele e por também me identificar com esse mundo de palavras e ensinamentos, segui muitos de seus passos.

Desse modo, realizei o Ensino Fundamental com notas boas, assim como leituras constantes – principalmente de poesias e romances. No Ensino Médio, optei, espelhando-me no meu irmão, por fazer o Curso Magistério, o que foi uma grande responsabilidade, já que o Júnior já dava aula no curso, e eu não poderia decepcioná-lo. Com o seu acompanhamento e apoio, encantei-me com a possibilidade de me tornar professora, e me dei conta de que essa era uma atividade prazerosa para mim ao apresentar um trabalho sobre Figuras de Linguagem diante à turma e perceber que meus colegas compreendiam tudo o que eu explicava. Durante o Magistério, tive a oportunidade de conhecer aquele que foi, em minha opinião, meu melhor professor: Sérgio Fayad Generoso, que dizia em tom jocoso que ele era “generoso” conosco ao compartilhar seus conhecimentos. Sérgio também marcou minha vida e ficou guardado em minha memória pela sua alegria em viver e seu amor declarado à gramática da língua portuguesa. Ele foi responsável por fazer com que eu me apaixonasse definitivamente pela literatura.

Passei no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e no vestibular para o curso de graduação em Letras. No mesmo ano, engravidei e me casei, o que gerou preocupação dentro da minha família acerca do meu futuro. Fiz um compromisso com eles, obtive meu diploma e segui estudando – uma atividade que sempre foi e permanecerá sendo uma constante em minha vida, pois considero a formação continuada como algo necessário e enriquecedor.

Ao longo desse percurso, percebi que há pessoas que vão e vêm de nossas vidas; pessoas que ganham espaço de destaque em nossas memórias e outras que não deixam vestígios significativos, sendo representados apenas por vagas lembranças. Penso que devemos ser como meu irmão, Júnior, e como meu professor, Sérgio, e procurar sempre deixar marcas positivas nas pessoas presentes em nossas vidas, como nossos alunos – algo que sempre tanto fazer, tanto em

minha vida pessoal como profissional. Trata-se de oferecer a essas crianças e jovens as ferramentas e experiências que viabilizem o seu letramento adotando estratégias pedagógicas que sejam coerentes com o contexto que vive o sistema educacional atualmente, tendo a interdisciplinaridade como uma meta.

Para desenvolver esse trabalho com maior qualidade e realmente fazer a diferença na vida desses alunos, os professores devem utilizar todos os instrumentos a seu alcance da forma mais eficiente possível. Incoerentemente, o que venho percebendo, ao longo da minha experiência em diversos espaços escolares, é a subutilização de uma das ferramentas cruciais para o desenvolvimento do processo pedagógico: o espaço da Coordenação Pedagógica, o que compromete todo o trabalho que se pretende executar. Nota-se que, em decorrência disso, poucos professores conseguem desenvolver melhorias em seu trabalho pedagógico, pois não utilizam o horário de Coordenação Pedagógica de modo racional, sistemático e contínuo. Esse espaço geralmente tem sido preenchido com atividades burocráticas e repetitivas que muito pouco ou nada acrescentam ao letramento do aluno ou ao trabalho do docente.

Tal realidade deve ser revertida de modo a propiciar aos alunos um modelo de atendimento que se mostre plural, inclusivo e eficaz, reconhecendo também as mudanças – tanto as globais quanto às restritas à sociedade brasileira – que têm revolucionado as ciências nas últimas décadas. Para que esse modelo seja alcançado, é essencial que o professor entenda o seu papel na construção do conhecimento – um processo realizado “mediante a interação sujeito x objeto do conhecimento, valorizando a atividade do homem e as relações que ele estabelece” (SILVA, 2009, p.24). O educador deve procurar entrar no mundo da criança, comprometendo-se inteiramente e deixando-se envolver, enquanto reconhece sua responsabilidade para o desenvolvimento de seus alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende contribuir para a ampliação do entendimento e da otimização do espaço da Coordenação Pedagógica, à luz de um referencial teórico que prioriza a colocação de práticas interdisciplinares que visem o letramento eficaz dos alunos. A pesquisa realizada foi de natureza exploratória e descritiva, isto é, não se pode deduzir o possível esgotamento do tema, e não possui a pretensão de propor soluções definitivas para os problemas levantados. Seus

objetivos são incentivar o debate sobre o tema e chamar atenção a certas questões, sugerindo medidas para a extinção ou, ao menos, a minimização dos efeitos negativos originados pelas mesmas. Para tanto, o presente trabalho desenvolveu-se com o emprego de diversos instrumentos teóricos (como a bibliografia especializada) e práticos (a realização de uma pesquisa de campo).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa procura abordar três eixos complementares: a importância da *Coordenação Pedagógica*, espaço onde deve ser realizado o planejamento de *práticas interdisciplinares* que viabilizem o *letramento* eficaz dos alunos. Dada a proximidade desses três elementos, é importante, inicialmente, fixar alguns pressupostos teóricos que sirvam como fundação que identifique que os mesmos são coerentes e aplicáveis à realidade efetiva do sistema educacional.

Os elementos citados poderiam ser analisados, primeiramente, a partir de uma perspectiva puramente metalinguística, isto é, centrando-se na forma como se codificam suas ideias implícitas. Basta uma consulta ao dicionário¹ para descobrir que o ato de coordenar (“coordenação”) pode ser interpretado como “organizar e/ou dirigir, dando orientação”, enquanto “pedagogia” (de onde deriva o adjetivo “pedagógica”) é a “teoria e ciência da educação e do ensino” – combinados, os termos *Coordenação Pedagógica* se referem a uma atividade cujo objetivo é organizar, dirigir e/ou orientar o processo educacional. Por outro lado, não figura no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda uma definição para “interdisciplinar” ou “interdisciplinaridade”. Deve-se recorrer, neste caso, à própria construção da palavra: composta pelo adjetivo “disciplinar”, referente a “disciplina”, isto é, “qualquer ramo do conhecimento”, acrescida do prefixo em Latim, “inter”, que significa “entre”. Desse modo, a *interdisciplinaridade* pode ser definida como um modelo em que se verifica a existência de uma relação entre as áreas do conhecimento. Por fim, *letramento* possui o significado de “estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”.

¹ Ver: FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. Verbetes: coordenar, pedagogia, disciplina, letramento.

De pronto, esse primeiro contato com os elementos citados – Coordenação Pedagógica, interdisciplinaridade e letramento – já permite construir um algum nível de entendimento acerca dos mesmos, ainda que de uma forma bastante abrangente e simples. Esse nível de análise, ainda superficial, deve ser aprofundado para que se tornem visíveis as nuances de cada elemento, e para que o debate sobre eles comece a se enriquecer e a tomar forma.

Em uma segunda análise, a Coordenação Pedagógica pode ser definida como uma “assessoria permanente e continuada ao trabalho docente” (LIMA; SANTOS, 2007, p.79) cujo objetivo é promover a articulação e a convergência “do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos” (SILVA, 2011, p.4) da Proposta Político Pedagógica, formulada no âmbito da própria Coordenação Pedagógica. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2008, p.95-96), trata-se de um ambiente de comunicação entre os membros da equipe docente e de reflexão coletiva acerca dos objetivos da instituição, incentivando a troca de experiências e informações em caráter interdisciplinar com o propósito de executar um trabalho de qualidade. Esse aspecto cooperativo da Coordenação Pedagógica é especialmente relevante, dada a atual conjuntura, que coloca a gestão democrática da educação como princípio norteador, pois demonstra que esse espaço não está restrito aos profissionais licenciados em pedagogia, mas aberto à participação e contribuição dos demais professores (SANTOS; OLIVEIRA, 2007). Deve-se reconhecer, portanto, a importância do aparato da Coordenação Pedagógica e do papel do coordenador pedagógico enquanto elementos de transformação do meio educacional, já que possuem a função de acompanhar e viabilizar a aplicação das práticas pedagógicas interdisciplinares.

A importância de tais práticas configurarem-se como interdisciplinares reflete uma tendência do contexto atual de reestruturação das estratégias didático-pedagógicas, que representam uma ruptura com um modelo ultrapassado de se pensar sobre a educação, baseado na especialização e na compartimentação do conhecimento de forma linear e simplificadora (ALVES, 2013, p.105). Segundo Fazenda:

interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de

aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (FAZENDA *apud* MIRANDA, 2008, p.119)

A adoção de práticas e métodos interdisciplinares se embasa, portanto, na própria complexidade do ser humano e da realidade que o envolve. Isso porque são construções sociais erguidas sobre informações que se entrelaçam, não estando contidas em departamentos específicos como as ciências “humanas” ou as ciências “exatas”, por exemplo, mas sim uma mistura de todos esses elementos – por vezes mesmo antagônicos e bipolares –, que mantêm relação contínua e dinâmica entre si, e fazem nascer o que Morin denomina de *homo complexus* (MORIN, 1999, p.30-32). A interdisciplinaridade se traduz, portanto, como uma tentativa de harmonizar esses diferentes elementos, buscando a sua universalização por meio da troca de ideias (FAZENDA, 2008, p.14). Assim, ao trabalhar em sua totalidade diferentes disciplinas (ou áreas do conhecimento) com um projeto comum, a prática interdisciplinar se revela como um elemento essencial e vantajoso para se promover o letramento eficaz dos alunos.

Este último elemento – o letramento – conecta-se aos dois anteriores por se apresentar como o objetivo, a finalidade do sistema de ensino como um todo. É comum que haja confusão em diferenciar um indivíduo “alfabetizado” de um indivíduo “letrado”. No primeiro caso, diz-se que foi desenvolvida no indivíduo a habilidade de traduzir um código (como o sistema alfabético) e extrair da mesma um sentido, assim como transformar sua linguagem oral em um código escrito – em outras palavras, trata-se da habilidade de ler e escrever (ALBUQUERQUE, 2005, p.11). O letramento, por outro lado, pode ser considerado como um desdobramento evolutivo do processo de alfabetização, ou ainda como um processo de longo-prazo, no qual está incluída a etapa da alfabetização. Como descrito por Aurélio Buarque de Holanda anteriormente, se atinge, com o letramento, um estado no qual o indivíduo é capaz de utilizar os códigos que tem à sua disposição para exercer sua função social ou inserir-se em um contexto social (*idem*). Sendo assim,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES *apud* ALBUQUERQUE, 2005, p.18)

A relação entre os três eixos demonstrados neste capítulo é evidente: o letramento, isto é, o ato de ensinar o indivíduo a utilizar-se dos conhecimentos

absorvidos no espaço escolar em sua prática social, pode ser mais bem desenvolvido, acredita-se, quando é empregada uma abordagem interdisciplinar, que englobe diferentes áreas do conhecimento de forma universal e sintetizadora. A formulação das estratégias, projetos e práticas interdisciplinares, por sua vez, ocorre no espaço dialógico e comunicativo da Coordenação Pedagógica, que formula, acompanha e viabiliza a plena realização da Proposta Político Pedagógica. Cada um desses elementos está intimamente conectado ao próximo, e todos eles podem sofrer repercussões caso qualquer um deles apresente mau desempenho.

Examinaremos, a seguir, cada um dos elementos de maneira mais aprofundada, confrontando-os com a realidade efetiva do sistema educacional atual, levantando questões e sugerindo mudanças.

3 AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

As discussões sobre interdisciplinaridade chegam ao Brasil no final da década de 1960, trazidas da Europa, porém de forma distorcida, “como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura” (FORTES, 2009, p.5-6). Seu uso excessivo corre o risco, ainda, de banalizar o termo; assim como os contínuos debates teórico-ideológicos que buscam padronizar um conceito único de “interdisciplinaridade” atenta contra a própria prática da interdisciplinaridade, já que é “contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual” por natureza (LEIS, 2005, p.3). De modo a contornar esses problemas, adota-se, aqui, uma definição flexível de “interdisciplinaridade”, como um princípio mediador do processo de aprendizagem, agindo como ponte de conexão entre as diferentes disciplinas que estão, na maior parte do tempo, isoladas em si.

A prática interdisciplinar parte, portanto, de uma visão integracionista da educação, colocando-se em direta oposição ao paradigma tradicional de ensino, baseado na compartimentação do conhecimento na forma de disciplinas independentes e claramente delimitadas. Ao reconhecer que esse modelo não é representativo da realidade complexa e globalizada em que se vive atualmente, impedindo os alunos de empregarem o conhecimento em situações contextualizadas e tornando “impossível apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2003, p.14), a

prática interdisciplinar redireciona o processo educacional para uma tendência de reconstrução dos saberes de forma universalizante e cooperativa.

No sentido de traçar uma trajetória evolutiva histórica, Fazenda (2008, p.17) observa marcos importantes para o desenvolvimento da interdisciplinaridade no Brasil nas décadas de 1970 – “em busca de uma explicitação filosófica”, momento no qual se procurava por uma definição de interdisciplinaridade –, 1980 – “em busca de uma diretriz sociológica”, onde se explicitam as contradições do modelo interdisciplinar e se tenta encontrar um método para sua aplicação – e 1990 – “em busca de um projeto antropológico”, isto é, a construção de uma teoria da interdisciplinaridade. A necessidade de se trabalhar de modo interdisciplinar está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio, constando que:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades [...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. (BRASIL, 2000, p.75-76).

O objetivo final da prática interdisciplinar é, portanto, a integração entre os agentes presentes no ambiente escolar, no sentido do desenvolvimento de projetos comuns que harmonizem os conteúdos expostos em sala de aula. Permite, dessa forma, a evolução gradual do ambiente escolar desde sua configuração mais primitiva, a *escola-agregado*, na qual os profissionais trabalham “à sua maneira sem preocupar-se com o que os demais fazem, salvo se acreditar vê-lo entrar ou produzir efeitos sobre o que considera seu terreno exclusivo” (ENGUITA *apud* SANTOS, 2006, p.72-73), para chegar ao seu estágio mais avançado, a *escola-sistema*, onde “dominam as *metarrelações*, o sistema como tal, os fins da atividade educativa [...], isto se manifesta como um projeto não simplesmente declarativo, mas sim vivo e presente” (idem). Ao passar a funcionar como sistema, a escola desenvolve mais projetos interdisciplinares, que desafiam tanto o professor como o aluno a trabalharem sob condições não-tradicionais, isto é, enquadrados em um modelo complexo que condiz muito mais com mundo real, e que se apresenta, por isso, como facilitador do processo de letramento.

4 O LETRAMENTO ESCOLAR

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) define:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Os seres humanos estão inevitavelmente e continuamente envolvidos em experiências educativas em todos os espaços sociais que ocupa; da mesma forma, estão cercados pelos vários letramentos que, segundo Street (2007, p.466), são elementos constitutivos da identidade e da personalidade individual – em outras palavras, posicionam o indivíduo socialmente, permitindo que desenvolva um papel dentro da sociedade que, na maioria das vezes, encontra alguma relação de correspondência com os letramentos adquiridos pelo mesmo. O ensino voltado para o letramento assume, portanto, uma característica inclusiva, que busca munir o aluno da capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos também fora da sala de aula. Nesse sentido, Bagno (2007) sugere que ensinar “significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano”.

O termo também possui, como mencionado anteriormente, uma estreita relação com o processo de alfabetização, estando sempre vinculados. Para Kleiman (2005, p.12-16), “a alfabetização é uma **prática** [...] específica a uma instituição” e “denota um **conjunto de saberes** sobre o código escrito da sua língua”; ao mesmo tempo, “é inseparável do letramento [...] é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente”. Assim, fica verificada a possibilidade de um indivíduo ser alfabetizado – capaz de codificar e decodificar textos escritos – e, ainda assim, não ser totalmente letrado – incapaz, portanto, de utilizar as mensagens extraídas dos diferentes gêneros textuais com o propósito de exercer uma função social –, pois a alfabetização configura apenas uma etapa do processo maior de letramento. Dessa maneira, percebe-se que os indivíduos iletrados ou “pouco letrados” correm grande risco de serem marginalizados, uma vez que não foram imersos na cultura do letramento.

Dado o exposto, diz-se que o letramento deve ser interpretado como o objetivo final de toda a dinâmica escolar, o que garante à equipe da escola a responsabilidade de inserir os alunos na sociedade por meio do desenvolvimento de

práticas pedagógicas capazes de fomentar esse processo. Acredita-se, ainda, que essa meta somente pode ser alcançada com o devido planejamento prévio, no âmbito da Coordenação Pedagógica, e com o engajamento de toda a comunidade escolar, por meio da adoção e execução de práticas interdisciplinares, pois essas medidas, em conjunto, criarão condições propícias para uma aprendizagem dinâmica, significativa e impactante para os alunos.

5 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Como demonstram Pires (2005, p.18-32) e Horta (2007, p.46-71), a estrutura formal da Coordenação Pedagógica possui sua origem em teorias de administração empresarial das décadas de 20 e 30, que estabelecem a necessidade de um instrumento supervisor das atividades executadas pela empresa, de modo a direcioná-las para maximização produtiva, aumentando seus lucros. Dessa visão surgiriam os mecanismos de supervisão escolar, cujo propósito era de moldar, nos alunos, um perfil profissional que atendesse aos interesses do capitalismo industrial, na época ainda em processo de expansão. Na figura do supervisor, nesse primeiro momento, observa-se que os elementos de fiscalização, controle, racionalização e produtividade são preponderantes em sua atuação, estando ele encarregado de instrumentalizar, orientar, fiscalizar e corrigir quaisquer falhas percebidas no processo educativo. Esse quadro se modifica na medida em que a supervisão “passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de assistência ao professor” (SOUZA; SEIXAS; MARQUES, 2013, p.48), que culminará com a transformação da supervisão em um espaço dialógico, reflexivo e democrático: a Coordenação Pedagógica.

Nesse sentido, Venas (2012) aponta para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 como um marco na transição do paradigma da supervisão para a coordenação pedagógica (que se inicia ainda ao longo da década de 1980) ao legitimar e flexibilizar os processos de formação docente.

No Distrito Federal, as incumbências e atividades da Coordenação Pedagógica são descritas no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Título III, Capítulo I, Seção I, onde consta que:

Art. 119. A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação

continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.49)

Trata-se, portanto, de um ponto de interlocução entre o corpo docente, a Coordenação e a Direção, encarregado de incentivar a participação ativa e o planejamento de estratégias inovadoras e interdisciplinares de ensino, viabilizando o letramento dos alunos. Nesse cenário, faz-se fundamental a presença de uma figura que direcione as atividades para a promoção do bem coletivo: o Coordenador Pedagógico. A essa função, cujo ingresso é regulamentado pela Portaria Nº 284, de 31 de dezembro de 2014, são relegadas diversas atribuições, sendo algumas delas: a elaboração do Plano de Ação das atividades da Coordenação Pedagógica; a elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação da Proposta Político Pedagógica; apoiar e acompanhar o corpo docente em suas atividades (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.49-50).

Naturalmente, o pleno desenvolvimento das atividades da Coordenação Pedagógica encontra obstáculos e dificuldades que devem ser combatidos pelos agentes envolvidos no processo educacional. Um desses obstáculos, de cunho psicológico, é a dificuldade do próprio Coordenador Pedagógico em reconhecer sua importância e papel no processo educativo, também interpretada como uma dificuldade em se adaptar à realidade e às funções de Coordenador Pedagógico. Faltam, portanto, identidade e segurança para se realizar um trabalho de qualidade: observa-se que 95% dos Coordenadores Pedagógicos consideram que seu trabalho é importante para a aprendizagem dos alunos, e 100% deles acreditam que são importantes para o trabalho pedagógico dos professores. Paradoxalmente, no entanto, avaliam-se como menos relevante do que outros agentes do sistema educacional, colocando-se como o sexto elemento mais importante – após o professor, a família, os próprios alunos, o governo e a direção da escola (GENTILE, 2011).

Trata-se, portanto, de um problema na própria constituição da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, que pode ser revertido na medida em que os demais agentes do ambiente escolar reconhecem as particularidades dessa função. Deve-se entender que a função de Coordenador Pedagógico possui um

objeto de ação próprio e diferente daquele do professor, por exemplo, e que, por essa razão, deve ser escolhido com responsabilidade e devidamente capacitado.

Critica-se, por outro lado, uma percepção incoerente da figura do Coordenador Pedagógico, tido como “um sujeito onipresente, onisciente e onipotente” (ROCHA, 2014, p.5), imagem criada a partir do acúmulo de atribuições nessa função. O Coordenador Pedagógico, sobrecarregado de funções administrativas e burocráticas – ademais de atuar, também, como substituto na ausência de professores, um problema que mereceria ser discutido à parte – não possui condições reais de realizar seu propósito principal, isto é, agir como protagonista do processo de transformação das relações existentes no ambiente escolar. O Coordenador Pedagógico deve lidar, ainda, com os agravantes decorrentes da inexistência de um aparato instrumentalizador que apoie suas atividades, permitindo o acesso a recursos materiais, humanos e estruturas físicas em bom estado de manutenção. Como evidenciado por Santos e Oliveira (2007, p.6-7), tal aparato existe como facilitador das atividades da Coordenação Pedagógica na realidade das escolas particulares; porém, no caso das escolas da rede pública de ensino, esse aparato não existe ou é deficiente, devido ao contingente reduzido e condições menos favoráveis para a articulação do trabalho pedagógico.

A correção deste último quadro, no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, somente é possível com uma participação mais ativa e direta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no sentido de avaliar e responder as demandas das escolas de maneira objetiva e eficaz. Tal enquadramento da SEEDF nas relações entre escolas e governo já contribuiria para a solução de um último obstáculo enfrentado pela Coordenação Pedagógica que deve ser mencionado: a valorização do trabalho do Coordenador Pedagógico.

A já citada Portaria Nº 284, de 31 de dezembro de 2014, encontrou dura oposição da categoria docente no Distrito Federal, pois significou, na interpretação do Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF), um retrocesso para o desenvolvimento pedagógico das escolas, dado que a “mudança de qualquer governo não pode desarticular direitos já assegurados e garantidos, em pleno andamento” (idem, p.2). Isso porque, ao diminuir o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos Locais nas escolas da rede pública do Distrito Federal, a SEEDF

provocou mudanças negativas no contexto escolar, diminuindo a capacidade de atendimento de alunos das escolas, causando também atraso nas atividades pedagógicas. A ação da SEEDF descaracteriza a importância da Coordenação Pedagógica para o planejamento de práticas interdisciplinares e o diálogo sobre como melhorar as condições de trabalho ao colocá-la em segundo plano, o que pode comprometer seriamente a capacidade das escolas em alcançar a meta do letramento dos alunos.

7 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

7.1 Metodologia

O estudo de campo foi realizado no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 02 de Planaltina e permitiu a coleta de uma série de informações através de instrumentos variados, que foram tratados segundo os princípios da Pesquisa Qualitativa e Interpretativista, propostos por Esteban (2010) e Moreira e Caleffe (2006). Simultaneamente, dotou-se, também, de um caráter colaborativo, uma vez que contou com o auxílio voluntário de um grupo de docentes das Séries Finais da escola; e reflexivo, pois permitiu a atuação da pesquisadora tanto externa, enquanto observadora do fenômeno analisado, como interna, enquanto sujeito desse mesmo processo, respectivamente.

A opção pela metodologia qualitativa procurou refletir a própria natureza da pesquisa desenvolvida, empregando, como orienta Bardin (1977),

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrições dos conteúdos das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42)

Priorizou, pois, a observação e compreensão do fenômeno a partir dos relatos das realidades evidenciadas e/ou vivenciadas, que ajudam a reconstruir o contexto social a partir de um ponto de vista etnográfico (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Procura-se, assim, extrair do caso relatado específico, condicionado por fatores espaço-temporais e socioeconômicos do indivíduo-informante, padrões coerentes ou pressupostos generalizantes, aplicáveis também em outros contextos similares, permitindo a formulação de soluções que resolvam problemas a nível sistêmico (SANTÍN ESTEBAN, 2010). A adoção de uma estratégia interpretativista, por sua vez, procura “reintroduzir a integridade do elemento humano” (PONTE,

2005, p.4) ao iniciar a análise reconhecendo a subjetividade das informações, que podem apresentar significados diferentes ao serem submetidos a releituras sob perspectivas diferentes. Cabe ao pesquisador, nessa situação, fixar seu olhar nas verdades veladas e na busca das significações do conteúdo.

O primeiro contato intencional com o campo da pesquisa ocorreu em uma reunião de coordenação pedagógica coletiva, promovida pela direção do CEF 02 de Planaltina em 10 de agosto de 2015. Como a pesquisa colaborativa envolve a adesão à pesquisa como uma opção pessoal, foram apresentados os objetivos, o tema e o percurso metodológico para os professores das Séries Finais do Ensino Fundamental, e os mesmos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Tal atividade favoreceu o estabelecimento de um clima dialógico entre pesquisadora e professores, provocando uma reflexão sobre a necessidade de se participar da pesquisa. A partir dessa reunião, foi formado um grupo de pesquisa composto por vinte e sete professores de Séries Finais.

As informações coletadas pela pesquisa foram analisadas respeitando o modelo dos “pólos cronológicos” sugerido por Bardin (1977). Iniciou-se, pois, pela etapa da *pré-análise*, que consistiu na organização do material de modo a “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. Analisaram-se os livros atas da Coordenação Pedagógica e atentou-se às entrevistas e observações realizadas, com o intuito de “estabelecer contacto com os documentos (...) deixando-se invadir por impressões e orientações”.

A seguinte fase do processo sugerido pela autora – a *exploração do material* – é onde se fez a escolha dos documentos que comporiam o *corpus*, isto é, o conjunto de documentos a serem submetidos à análise, procurando garantir que o material selecionado representasse o universo do qual foi extraído (pesquisadora, professores, coordenadores e direção). Foram utilizadas: as percepções dos professores, registradas nas atas da Coordenação Pedagógicas, e os registros escritos a partir das observações feitas, uma vez que esse material se mostrou adequado, alcançando o objetivo da análise. Definida a versão do *corpus*, procedemos à análise e exploração do material, feita a partir de várias leituras. Após esse tratamento dos dados, o *corpus* estava preparado para inferências,

proposições e interpretações relativas aos objetivos propostos e para possíveis descobertas imanadas da ação exploratória.

Em todo o processo de observação, análise e interpretação dos dados, buscamos evitar preconceitos ou a unilateralidade incluídos na contextualização do problema. Para tal, empreendemos em uma atenção especial aos materiais e relatos, buscando a todo tempo, diminuir ou anular o efeito da rotulagem das concepções explicitadas pelos professores.

O último pólo cronológico da investigação – o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* – procurou-se viabilizar uma melhor visualização dos resultados por meio da utilização de gráficos que os demonstrassem por meios estatísticos. A partir destes, seriam extraídas interpretações e conclusões sobre as questões propostas pelos instrumentos de coleta de dados empregados no percurso da investigação (BARDIN, 1977, p.95-102).

7.2 Instrumentos de coleta de dados

Optou-se pela integração dos participantes da pesquisa por meio da realização de encontros semanais nas coordenações coletivas, que ocorreriam nas quartas-feiras. Assim, o período de observação se estendeu entre agosto e setembro de 2015, durante o qual se realizaram oito encontros de coordenações pedagógicas coletivas locais. Outras fontes também compuseram o banco de dados adquirido, tais como relatos, entrevistas, análise de livro de atas e conversas informais. A abordagem, usando a classificação de Negrine (1999), pode ser considerada como semi-estruturada, participante, em equipe e de situação concreta (NEGRINE, 1999, p.67-75). Semi-estruturada porque a pauta de observação estava focada na dinâmica que ia sendo construída pelo grupo, sem se fechar para outras hipóteses que aconteciam ao longo do processo. Participante devido ao fato de que a pesquisadora era membro com voz e voto nas reuniões/ações do grupo. Em equipe, pois o alvo das observações era a coordenação pedagógica dos professores da escola, envolvendo professores, coordenadores e a direção. Por fim, a observação aconteceu em situação concreta porque foi feita no ambiente escolar, sujeito a todas as variáveis e variantes peculiares à situação concreta estudada.

Em todas as reuniões, eram feitas as Atas do dia, com o registro de todas as situações/impressões percebidas, as decisões, as avaliações, os casos de ensino e os caminhos a serem percorridos de forma coletiva.

Outros instrumentos utilizados e de grande peso para a realização da pesquisa foram a aplicação de questionário e a realização de entrevistas reflexivas. Interpretando o encontro entrevistador/entrevistado como “interpessoal”, situação na qual fica explicitada a “subjetividade dos protagonistas”, a entrevista reflexiva se torna “momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder” (SZYMANSKI, 2002, p.14-15). Por outro lado, a estrutura do questionário, composta por perguntas formuladas de acordo com os objetivos da pesquisa procura representar

um sistema de indutores pensados em seu conjunto para facilitar a expressão da maior quantidade de informações possível, por parte do sujeito, que é obtida por meio de perguntas que possam ter um caráter complementar na expressão da informação sobre o estudado. (MUNDIM *apud* GONZALEZ REY, 2011, p.61)

Os questionários foram aplicados para todo o corpo docente da instituição de ensino, com o objetivo de captar a voz e o entendimento dos atores envolvidos com o processo de construção desencadeado pela pesquisa. Vinte e quatro professores efetivos, três professores de contrato temporário,² dois coordenadores pedagógicos, e três membros da Direção (Diretora, Vice-diretor e Supervisora Pedagógica³) estiveram envolvidos, e responderam a pesquisa entre os dias 10 de agosto e 14 de agosto de 2015. Acordou-se que os participantes não precisariam se identificar, de modo a proteger a identidade de todos os envolvidos na pesquisa, e que os dados coletados se restringiriam única e exclusivamente à realização do presente estudo.

7.3 Observação Institucional

A escola estudada situa-se num setor tradicional da cidade, com boa iluminação externa e rua em bom estado de conservação. As características

² Na SEEDF, é considerado professor efetivo aquele que ingressou na mesma por meio de Concurso Público, assumindo um contrato por tempo indeterminado. O Professor de Contrato Temporário é aquele que presta serviços de substituição do professor efetivo, assumindo um contrato por um tempo determinado.

³ Na estrutura da SEEDF, são responsáveis diretos pelo desenvolvimento da Coordenação Pedagógica, o Diretor, o Assistente Pedagógico e mais especificamente, o Coordenador Pedagógico (fonte: [HTTP://www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br))

socioeconômicas da população circundante remete-nos à classe média da população, o que é observável pelo aspecto das residências. O estabelecimento é conhecidamente antigo, pois se trata do primeiro estabelecimento de ensino da cidade, mas apresenta bom estado de conservação. Nas proximidades da escola, podemos perceber outras atividades: restaurante, papelaria, livraria católica, sorveteria, escolas particulares, igreja, *bombonière* e residências.

Percebe-se a presença de pais de alunos, principalmente nos horários de entrada e de saída de alunos. Fora desses horários, a todo tempo percebe-se a presença da comunidade escolar vindo tratar de assuntos diversos: empréstimo da escola, conversa com professores, atendimento a convocações feitas, atendimentos das equipes de sala de recurso e polo, além de serviços de secretaria. Atende-se nesta Instituição a 40 turmas de Ensino Fundamental, sendo 20 de Séries Iniciais e 20 de Séries Finais. No turno matutino, estudam os alunos de 6º Ano a 8ª Série, no Vespertino as turmas de 1º Ano ao 5º Ano.

Os professores regentes coordenam suas atividades e fazem seu planejamento em horário contrário ao da aula. Há uma sala específica para essa finalidade, porém o espaço disponível não é suficiente para atender a demanda. Os professores reclamam por espaço e melhores instalações para o serviço desenvolvido na Coordenação Pedagógica Local. Os professores de 1º Ano ao 5º Ano organizam muitos materiais e confeccionam outros, as mesas ficam tomadas de materiais e, no horário do recreio, os professores ficam sem espaço, ficando, muitas vezes, sem ter onde se sentar no momento do intervalo, quando a outra equipe está em coordenação.

Nos momentos de coordenação, os professores contam com o auxílio dos coordenadores pedagógicos, do supervisor pedagógico e da diretora, que acompanha diretamente a parte pedagógica. Os professores fazem estudos nas coordenações coletivas (quarta-feira), atendem pais de alunos (segundas-feiras), fazem seu planejamento individual e confeccionam materiais, além de dar aulas de reforço nos outros dias da semana. O corpo docente cumpre, criteriosamente, o horário destinado à coordenação pedagógica e reconhecem a importância desse espaço dialógico no ambiente escolar. Há a presença de estagiários e monitores de escola integral que participam também dessas atividades. O trato percebido entre

professores é profissional e amigável, as temáticas das conversas são diversificadas.

Nas coordenações coletivas, o grupo costuma dispor-se em círculo para as discussões. Por vezes, essas reuniões são realizadas no auditório da escola, devido ao espaço ser melhor. Nessas reuniões, o grupo elenca os assuntos a serem tratados, os temas a serem estudados e as ações a serem desenvolvidas, semanalmente.

Nas coordenações individuais e por área, os professores se juntam ou não, e trocam idéias, atividades e opiniões entre si. Nessas reuniões são passadas informações gerais aos professores pelos coordenadores ou pelo supervisor. A liderança é percebida nas reuniões com papéis bem definidos pelos membros da direção/coordenação.

Nota-se a observância a regras implícitas no ambiente escolar: assim que os alunos do matutino chegam, são organizadas filas por série e turma em locais já determinados; no vespertino, os alunos organizam uma fila ao lado do muro da escola e entram em ordem, entregando as carteirinhas logo na portaria. Nos dois turnos, estão sempre a diretora, o vice-diretor, os supervisores e dois coordenadores organizando a entrada, atendendo pais e alunos nos mais diversos casos. Apesar da organização percebida, ocorrem conflitos entre alunos. As pessoas responsáveis pela organização das entradas têm muitas atividades a serem realizadas em um curto espaço de tempo e se esforçam para resolver os conflitos surgidos.

A circulação de informação é feita em diversos murais espalhados por toda escola. Logo na entrada encontram-se dois murais com informações/ mensagens sobre inclusão. Ao lado da direção, há um mural, onde, pelas informações expostas, a comunidade faz divulgações das mais diversas.

A escola possui a participação de pais em Conselho de Classe Participativo e na composição do Conselho Escolar. A gestão de recursos é feita com a participação dos vários segmentos. Há também a participação direta de atores como Parceiros da Escola, que auxiliam de maneira intensa no cotidiano escolar com materiais, serviços e atendimentos.

A escola não possui refeitório, apesar de ter atendimento integral e crianças das séries iniciais e finais. O lanche escolar é levado às salas pelos próprios alunos

que o vêm buscar na cantina escolar, com exceção das turmas de 1º Ano e 2º Ano, que são servidas nas salas de aula. Há uma pequena cantina comercial onde os alunos podem comprar algo além do que é servido pela escola. Cada turma tem seu horário determinado para o lanche.

Há tempos, a escola vem necessitando de uma reforma geral, o que é aguardado por toda comunidade escolar. Tal solicitação vem sendo feita à Secretaria de Educação ano a ano, mas até o momento, não recebemos respostas, e seguimos funcionando em um prédio antigo e inapropriado.

A escola vem enfrentando um grande problema com relação à segurança na saída e na entrada dos turnos. Acontecem muitos assaltos e roubos nas mediações da escola, onde são sempre vistas pessoas alheias ao ambiente e à comunidade escolar. A equipe diretiva, por vezes, precisa acionar o batalhão escolar para garantir a segurança dos alunos, pais e funcionários.

Os recursos financeiros aplicados no Centro de Ensino Fundamental - 02 são oriundos do PDAF e PDDE. A utilização da verba, bem como a prestação de contas da mesma é feita pela Unidade Executora e pelo Conselho Escolar. Para isso, são feitas reuniões com a comunidade local, onde são elencadas as prioridades para utilização da verba, em ata própria. A Prestação de contas é divulgada em mural específico, no rol de entrada da escola e em reuniões bimestrais.

A limpeza e conservação da escola vêm sendo realizadas pela Empresa Terceirizada Juiz de Fora. Contamos também com os serviços terceirizados da Empresa G&E, na Cantina Escolar.

Um aspecto que tem dificultado o serviço na escola é a falta de orientador Educacional. Tal profissional tem papel fundamental na escola, e apesar de ter sido solicitado, ainda não obtivemos uma resposta positiva.

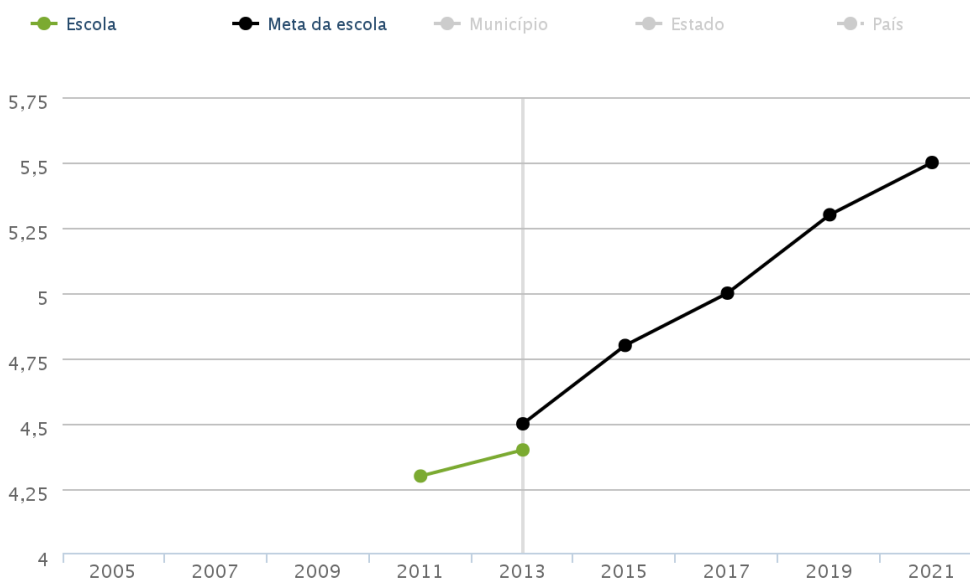
Os alunos, de maneira geral gostam da escola e anseiam por melhorias na parte estrutural da mesma. Há tempos, sugerem construção de quadra coberta, construção de refeitório, construção de sala de música e de vestiários. Participam das atividades propostas e demonstram gostar de estar na escola.

A equipe docente do CEF 02 tem motivos para dar continuidade no trabalho desenvolvido, prova disto, são os resultados obtidos pela mesma, onde se observa um crescimento.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e representa a iniciativa de reunir num só indicador dois conceitos de grande importância para a qualidade da educação, fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil.

IDEB - Resultados e Metas - **CEF 02 DE PLANALTINA**⁴

EVOLUÇÃO DO IDEB



7.3.1. Dados de Identificação

Dados da Instituição Educacional

1. Centro de Ensino Fundamental 02 de Planaltina
2. Endereço: Av. São Paulo Qd - 52 Lts 2/6 – Setor Tradicional – Planaltina/DF
3. Telefone: 3901 4453 Fax – 3901-4453
4. E-mail: cef02planaltina2011@gmail.com.br

⁴ Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/245353-cef-02-de-planaltina/ideb>>.

5. Zona urbana
6. Diretoria Regional de Ensino /SEE-DF
7. Data de criação: 08/02/1937

Organização Administrativa

Instalações Físicas

01 – Secretaria

01 – Diretoria

01 – Sala de Assistência

01 – Sala de professores / Coordenação

21 – Salas de aula

02 – Instalações sanitárias – alunos – feminino

02 – Instalações sanitárias – alunos – masculino

02 – Instalações sanitárias – professores

01 – Instalação sanitária – servidores

01 – Sala para Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

01 – Sala de Recursos

01 – Sala de leitura / Biblioteca

01 – Almoxarifado

01 – Copa

01 – Sala de reprografia

02 – Quadras de esporte

04 – Bebedouros

01 – Auditório

01 – Sala de Vídeo

01 – Laboratório de Informática

01 – Sala de Garrafa Pet

01 – Sala de Pneu

Recursos Humanos

01 – Diretor (a)

01 – Vice-diretor (a)

02 – Supervisores – Pedagógico e Administrativo

01 – Secretário escolar

04 – Coordenadores Pedagógicos

42 – Professores efetivos

11 - Professores de contrato temporário

06 – Merendeiros – Sendo 02 da Secretaria de Educação e 04 da Empresa Terceirizada G&E

09 – Servidores Readaptados

04 – Agentes de Vigilância Terceirizada Global

02 – Agentes de portaria

02 – Apoios Administrativos

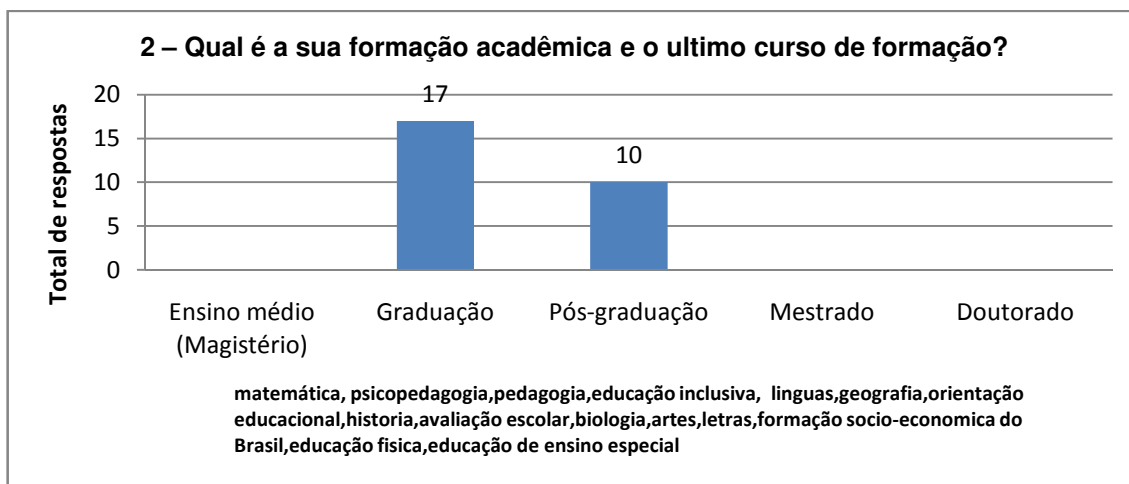
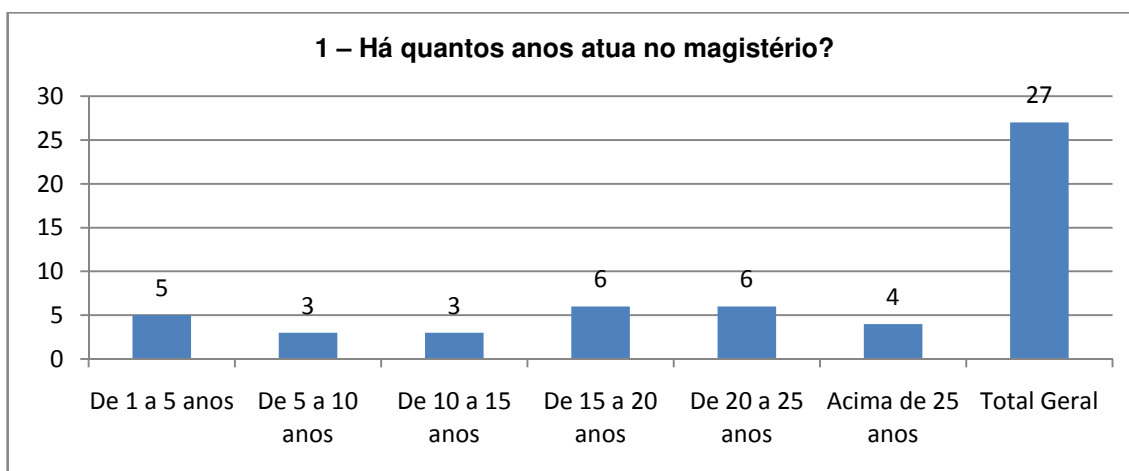
06 – Professores Readaptados

04 – Professores na Sala de Recursos

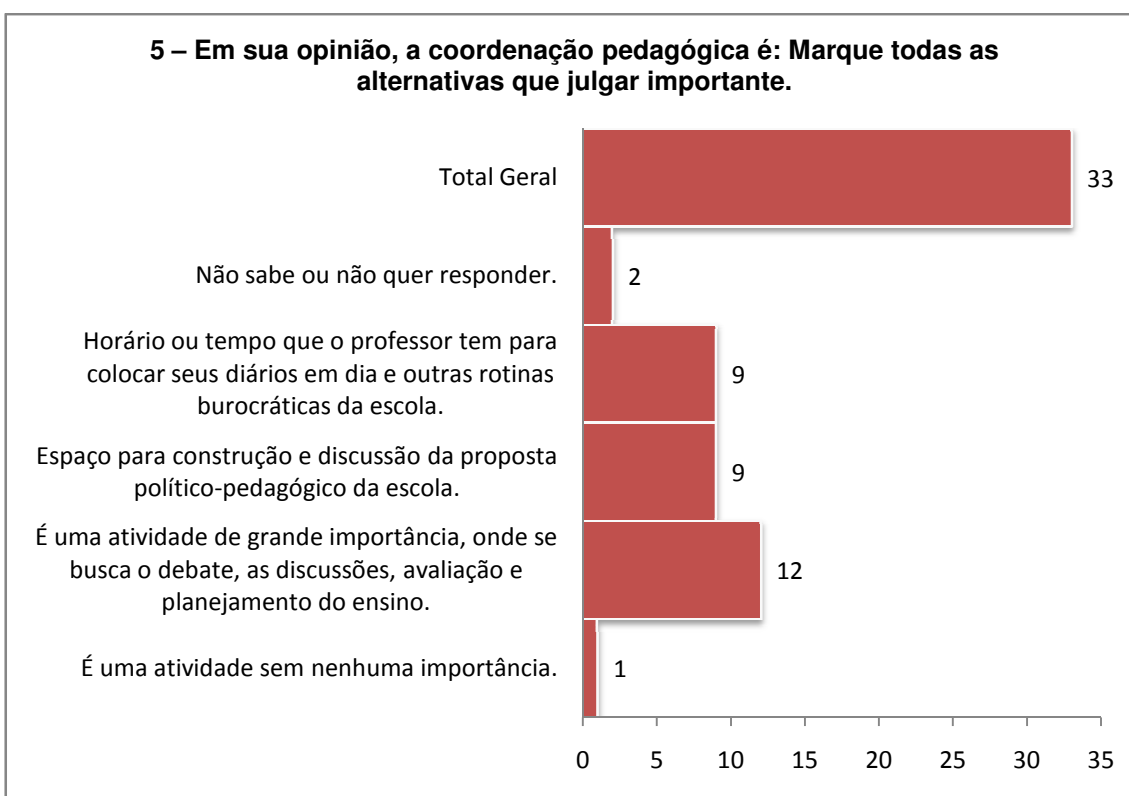
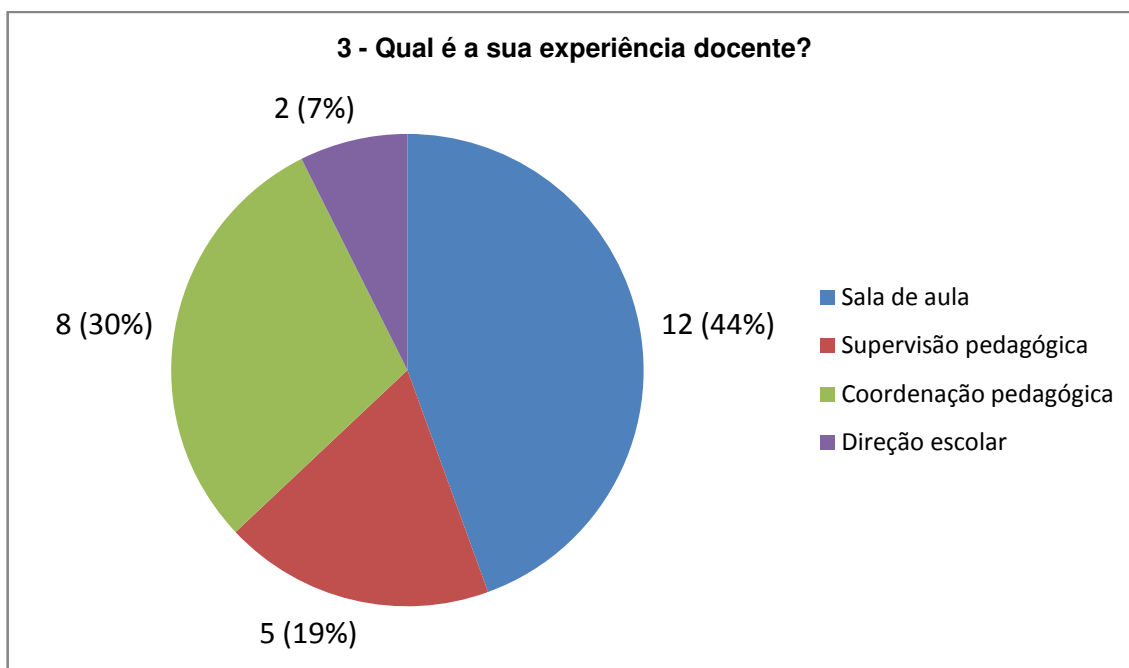
01 – Pedagogo

01 – Psicólogo com 20h de jornada de trabalho.

7.4 Participantes da pesquisa



Os participantes da pesquisa foram vinte e sete professores de séries finais do Centro de Ensino Fundamental 02 de Planaltina-DF de perfis e históricos variados, o que permitiu extrair informações valiosas e representativas. Quanto ao período de atuação no magistério, os participantes encontravam-se equilibradamente distribuídos na escala – onze dos participantes possuíam menos de 15 anos de atuação, enquanto os dezesseis restantes ultrapassavam essa faixa. Todos os participantes eram graduados, em diferentes áreas de ensino, e mais de um terço deles também possuía titulação de pós-graduado.

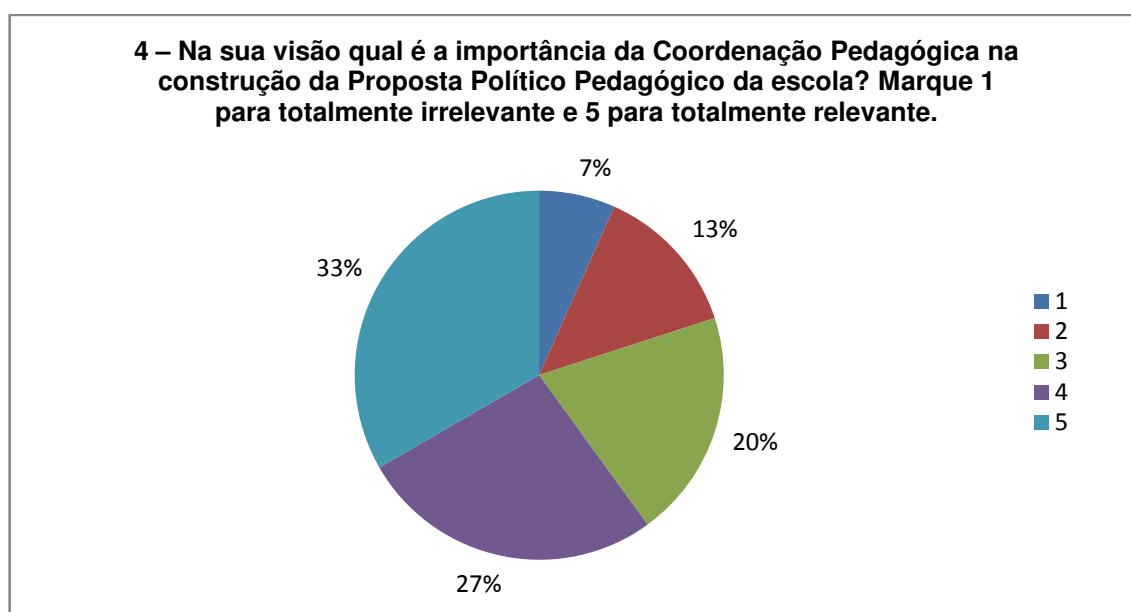


Quanto à experiência docente, verificou-se que o grupo tinha maior experiência em sala de aula e coordenação pedagógica, enquanto uma quantidade menor se dedicou à supervisão pedagógica e direção. O reconhecimento da importância da Coordenação Pedagógica para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, no entanto, é expressivo, dentre os participantes. A maioria declarou essa atividade como “relevante” em algum grau. Uma pequena porção

definiu a Coordenação Pedagógica como “uma atividade sem nenhuma importância”, enquanto uma quantidade mais significativa optou por descrevê-la como “uma atividade de grande importância, onde se busca o debate, as discussões, avaliação e planejamento do ensino”, embora também tenha sido reconhecida uma percepção burocrática por um número expressivo de professores, que acreditam tratar-se de um “horário ou tempo para que o professor coloque seus diários em dia e execute outras rotinas burocráticas”.

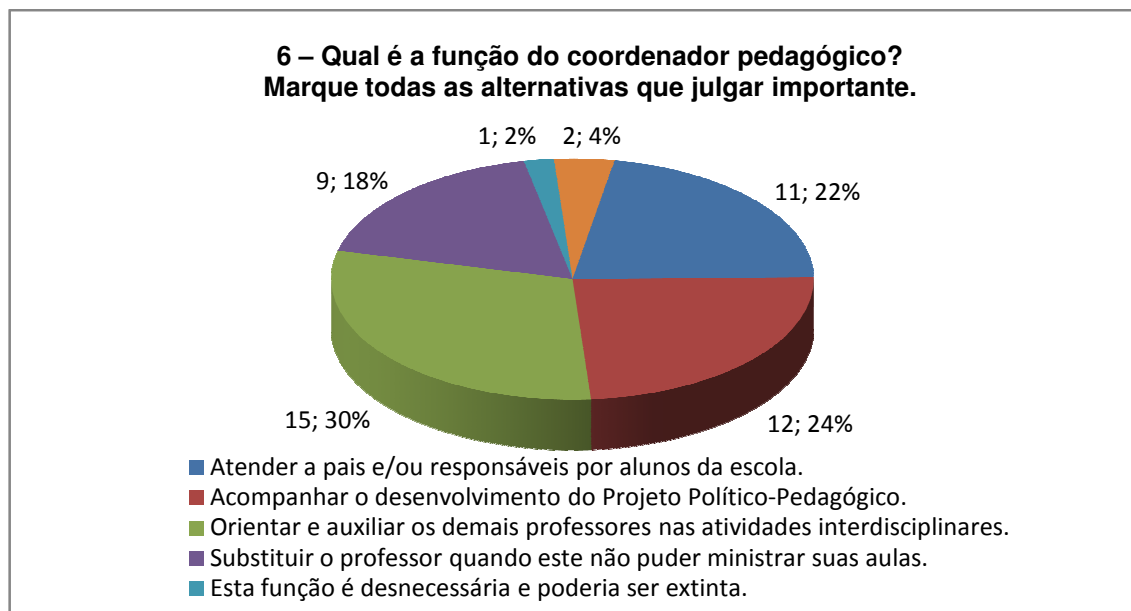
Tais informações são relevantes por demonstrarem a forma como os professores de séries finais estão condicionados a pensar sobre a Coordenação Pedagógica e nos permite prever tendências em relação a essa atividade, devendo ser utilizadas como ponto de partida para a análise do que foi explorado pelas questões posteriores do questionário aplicado.

7.5 Análise dos dados



Na questão proposta, verifica-se que os participantes, em sua maioria, reconhecem a importância do espaço da Coordenação Pedagógica para o desenvolvimento e construção da Proposta Político Pedagógico da escola. Tal constatação é louvável, posto que a Proposta Política Pedagógica e sua formulação constituem parte essencial tanto dos esforços da equipe docente, coletivamente, no âmbito da Coordenação Pedagógica, como da organização do trabalho institucional da escola. Sua existência viabiliza a execução das atividades conforme as necessidades particulares da escola, que deve se tornar “um espaço público, lugar

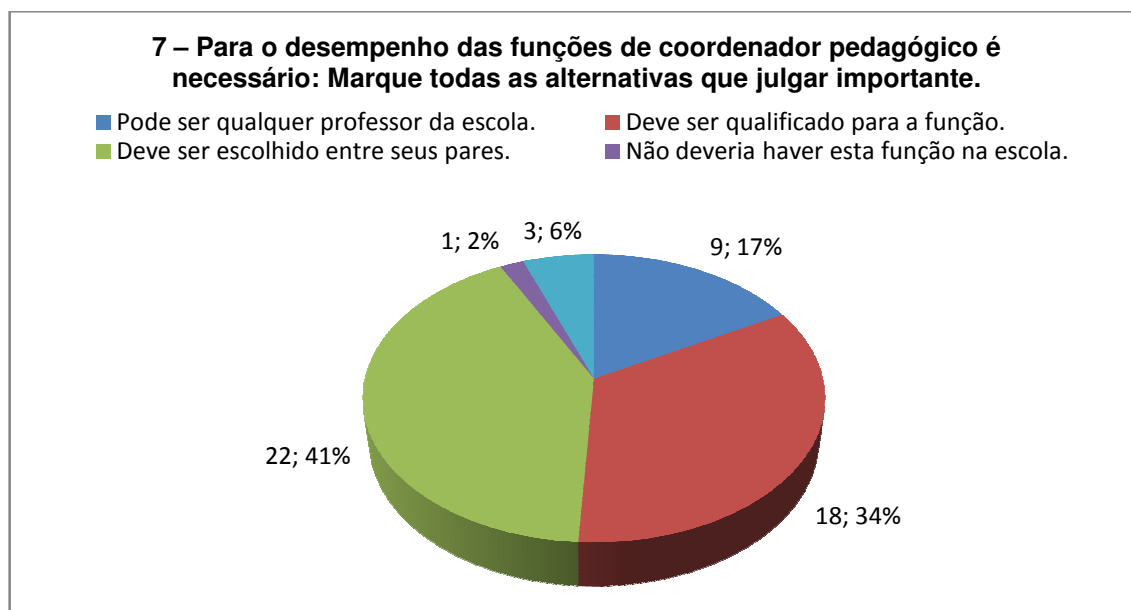
de debate e diálogo fundado na reflexão coletiva”.⁵ Desse modo, frente ao contexto atual, cuja a tendência é de promover uma gestão cada vez mais democrática da educação, é vital que os professores percebam a importância da Proposta Político Pedagógica como instrumento que concretiza o trabalho realizado dentro da escola, assim como seu próprio papel protagonismo no processo de formulação da mesma.



A próxima questão presente no questionário procurou visualizar o conceito funcional do coordenador pedagógico, segundo seus próprios pares. É possível perceber o consenso dos participantes em alinhar o cargo a posições pedagógicas e administrativas. Porém, a distribuição das respostas – quase que proporcional para as quatro primeiras sugestões – torna evidente, também, que a figura do coordenador pedagógico é associada a uma grande quantidade de tarefas, o que pode levar à descaracterização da função e prejudicar sua atuação. O próprio Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal cristaliza essa configuração, ao relegar ao Coordenador Pedagógico, ao longo de oito incisos listados sob o Art. 120, atribuições que vão desde “estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente (...) por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais (...)” a “divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.49-50).

⁵ VEIGA, 1995, p.2.

Vale também ressaltar que a própria natureza das atividades atribuídas ao coordenador pedagógico aparenta reforçar “uma cultura voltada para a execução de atividades reprodutivas” (MUNDIM, 2011, p.50), em detrimento da participação de sujeitos ativos – algo que deve ser combatido, de modo a evitar que o protagonismo que emana da figura do coordenador pedagógico, e que é fundamental para o bom funcionamento do Projeto Político Pedagógico, caia no esquecimento.



A escolha do Coordenador Pedagógico Local é uma tarefa de grande importância para o desenvolvimento do ambiente escolar e, portanto, deve ser realizada com responsabilidade, já que o indivíduo eleito deverá assumir um grande leque de obrigações, como já foi demonstrado. A Portaria nº 284, entendendo a necessidade de se estabelecer um padrão de seleção de coordenadores pedagógicos que encontre correspondência com os interesses da rede pública de ensino do Distrito Federal e garanta a capacidade dos profissionais em realizar um trabalho de qualidade, regulamenta os critérios de elegibilidade para o cargo, determinando, em seu Art. 17, que o professor deverá:

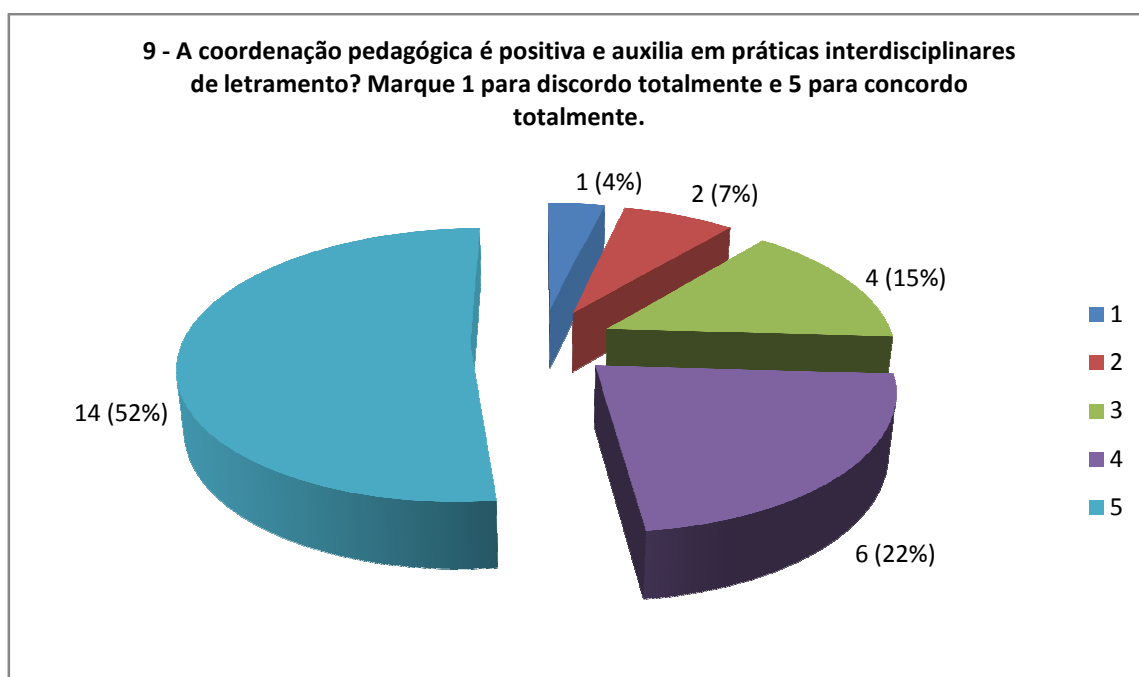
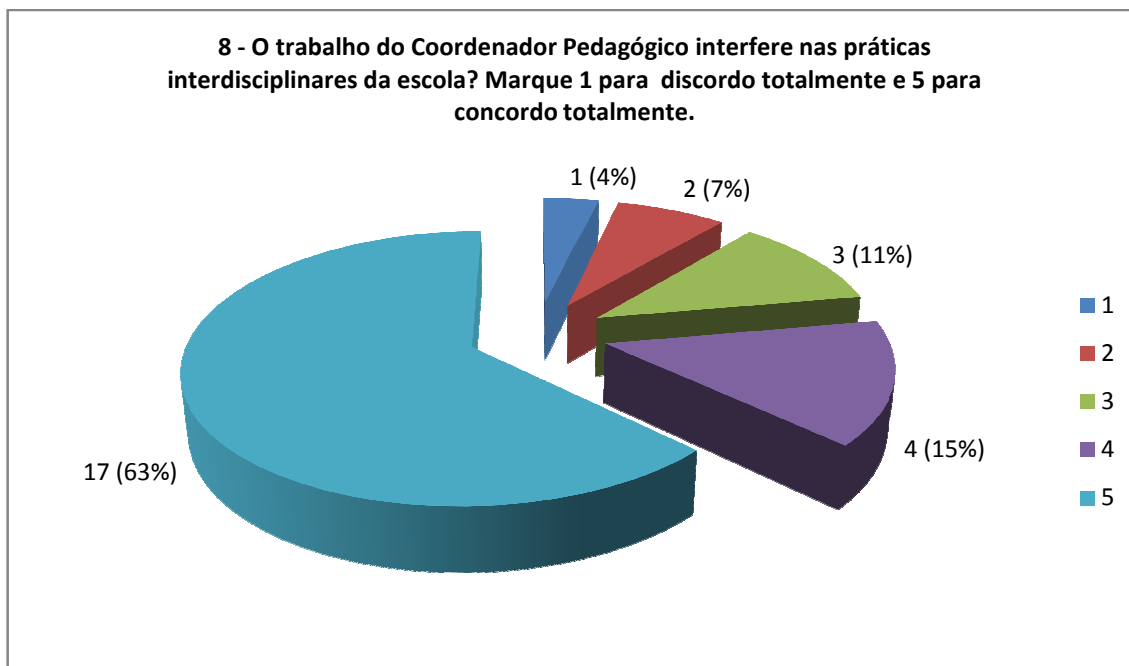
- I – ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal;
- II – ser eleito pelos professores da unidade escolar;
- III – ter, no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata;
- IV – atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- V – ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.14)

A pesquisa aplicada entre a equipe do CEF 02 de Planaltina confirma, ao menos em parte, a validade dos critérios adotados pela Secretaria de Estado de Educação para escolher os Coordenadores Pedagógicos, percebendo-se que se sobrepõe o determinado nos incisos II e V.

Uma parcela menor, mas não insignificante dos participantes (17%) questiona a própria necessidade de se estabelecerem critérios para o apontamento do Coordenador Pedagógico, considerando que “qualquer professor da escola” poderia assumir suas funções. Tal entendimento poderia ser interpretado do ponto de vista da reafirmação do desejo por uma gestão democrática da educação, onde a participação seja livre de quaisquer restrições. Santos e Oliveira (2007), ao compararem o quão eficaz é a atuação da Coordenação Pedagógica quando liderada por um pedagogo e quando liderada por um professor, constatarem que o bom desempenho da Coordenação Pedagógica está mais intimamente associado ao acesso que a mesma possui a recursos humanos e materiais que a auxiliem em suas atividades, não estando atrelado à formação prévia do Coordenador Pedagógico. Nesse sentido, concluem que:

a liderança pedagógica na organização do trabalho escolar é indiscutivelmente importante e necessária, seja ela exercida pelo pedagogo ou pelo professor. Para uma coordenação pedagógica de qualidade, é imprescindível uma boa formação profissional e condições físicas e materiais favoráveis à organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a ausência ou insuficiência desses elementos inviabilize o exercício das atividades que caracterizam a função do coordenador. (SANTOS; OLIVEIRA, 2007, p.10)

Desse modo, ressalta-se novamente a importância de serem realizados programas de formação técnica com foco em Coordenação Pedagógica, de modo a equipar o Coordenador Pedagógico com os instrumentos técnicos essenciais para o cumprimento de suas obrigações, além da instrumentalização de um aparato de apoio à suas atividades da Coordenação Pedagógica, que possibilitam a execução do projeto pedagógico de maneira mais eficaz.

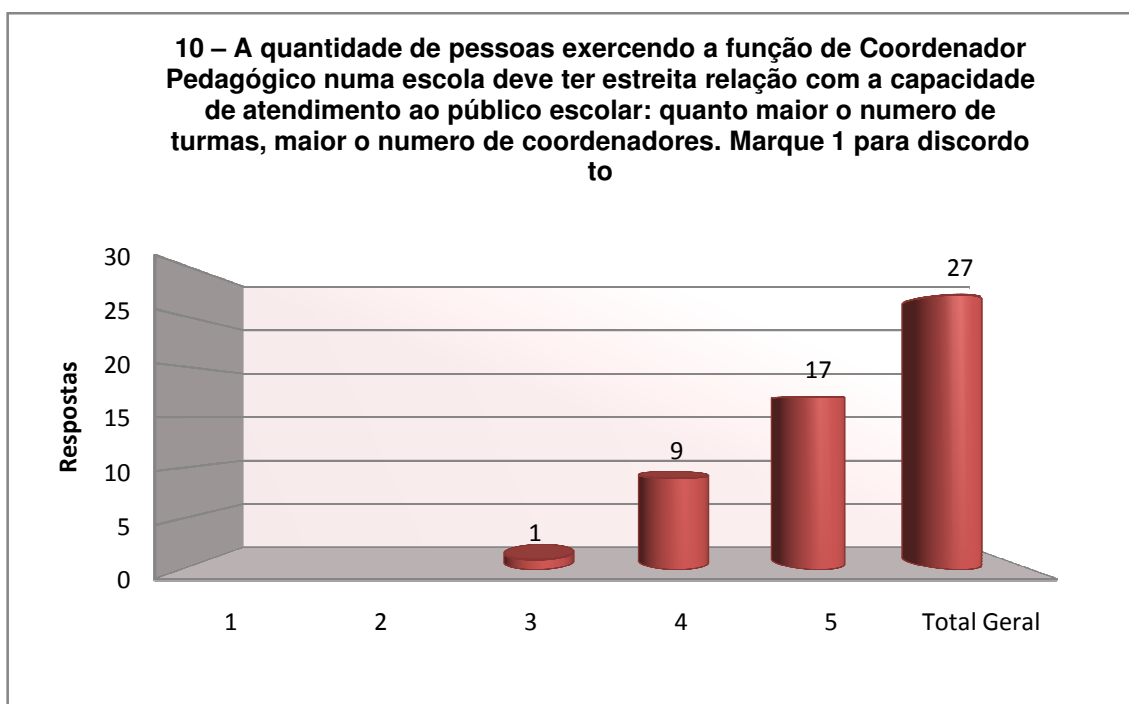


As perguntas 8 e 9 propostas pelo questionário aplicado aos professores do CEF 02 de Planaltina, de caráter complementar, procuram identificar até que ponto a presença do Coordenador Pedagógico é sentida pelo restante da equipe docente, e a forma como essa presença contribui para a execução das práticas interdisciplinares de letramento. Os resultados obtidos apontam, muito positivamente, para um cenário no qual a grande maioria dos professores é capaz de identificar uma interferência construtiva do Coordenador Pedagógico, indicando que o contato entre professores e Coordenador Pedagógico acontece de forma

natural, constante e positiva. Nesse sentido, fica reafirmada a necessidade de se ter um profissional capacitado e qualificado para, na posição de Coordenador Pedagógico, promover essa interlocução.

Orientados e apoiados pela coordenação pedagógica, o trabalho interdisciplinar encontra uma possibilidade de se desenvolver, pois só uma boa coordenação consegue promover o máximo aproveitamento das ações criativas do corpo docente, acompanhando-o, dando-lhe estímulo, corrigindo rotas, divulgando as conquistas com o orgulho de ter participado destas conquistas e ideais. Vale ressaltar ainda que o corpo docente que participou desta pesquisa adota o trabalho com a metodologia de projetos, possibilitando desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que privilegiam a contribuição de diversas áreas do conhecimento no plano interdisciplinar e com temas transversais. Procura-se, assim, resgatar os valores adormecidos e elevar a auto-estima dos alunos, disseminando esses valores na comunidade escolar, ao mesmo tempo em que valoriza a adoção de abordagens dinâmicas e inovadoras por parte dos educadores.

Em todas as áreas de trabalho, a demanda é baseada no princípio de coletividade, na discussão em grupo, no espírito de cooperação, na contribuição, nas parcerias e representações. Parece clara a preocupação em criar um espaço de debate e articulador de vínculo afetivo entre os pares.



Já foi mencionado que a escolha do Coordenador Pedagógico segue critérios regulamentados pela Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014. Diretrizes acerca dos quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais também são fornecidas nesse mesmo documento – especificamente no Art. 26, que faz constar que “todas as unidades escolares, independente do número de turmas, terão 1 (um) Coordenador Pedagógico Local de 40 (quarenta) horas semanais [...]”. Na opinião da maioria dos professores envolvidos na pesquisa, expressa no fato de concordarem com a afirmação proposta pela questão 10, o texto da portaria representa um retrocesso para a categoria docente do Distrito Federal.

Primeiramente, deve ser levado em consideração o fato de que o texto foi publicado de forma unilateral, sem a aprovação do Sindicato de Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), apesar de integrar as comissões responsáveis por elaborar portarias e leis dessa natureza. A medida também acarretou, segundo dados do Sinpro-DF, na perda de cerca de 400 coordenadores pedagógicos, além de ter provocado atraso no início das atividades da Coordenação Pedagógica, pois não havia nenhum Coordenador Pedagógico apontado durante todo o primeiro bimestre de 2015 (SINPRO-DF, 2015). A ação da SEEDF – que desfaz o trabalho de anos de luta da categoria docente e compromete, no longo prazo, a própria existência do Coordenador Pedagógico – demonstra que ainda falta reconhecimento da importância do Coordenador Pedagógico e apoio para a realização de suas atribuições, também, em âmbito institucional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procura abordar três eixos complementares entre si: a importância da *Coordenação Pedagógica*, espaço onde deve ser realizado o planejamento de *práticas interdisciplinares* que viabilizem o *letramento* dos alunos. Dada a proximidade desses três elementos, é importante que se perceba a complementaridade existente entre os mesmos, para que aconteçam, no ambiente escolar, aprendizagens significativas. Há que se perceber o letramento como o objetivo final de toda a dinâmica escolar, o que garante à equipe da escola a responsabilidade de inserir os alunos na sociedade por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, capazes de fomentar esse processo. Acredita-se, ainda, que essa meta somente pode ser alcançada com o devido

planejamento prévio, no âmbito da Coordenação Pedagógica, e com o engajamento de toda a comunidade escolar, por meio da adoção e execução de práticas interdisciplinares, pois essas medidas, em conjunto, criarão condições propícias para uma aprendizagem dinâmica, significativa e impactante para os alunos.

A Coordenação Pedagógica apresenta-se como um espaço dialógico de inovação, colaboração e transformação, cujo objetivo é conduzir a Proposta Político Pedagógica em todas as suas etapas – discussão, planejamento, formulação, acompanhamento e avaliação –, garantindo sua execução de maneira eficaz e positiva. Configura-se, portanto, como elemento essencial no cotidiano do meio escolar, pois é onde professores, coordenadores e membros da Direção podem se reunir para trocar ideias, experiências e discutir formas de melhorar o desempenho da própria equipe; processo que culmina com a estruturação de um projeto comum interdisciplinar, criado por meio da cooperação entre professores de disciplinas diferentes e com o auxílio do Coordenador Pedagógico. Tal prática interdisciplinar, que nasce no âmbito da Coordenação Pedagógica, deve se caracterizar como estratégia de harmonização das diferentes disciplinas, viabilizando o letramento mais eficaz do aluno. Somente com a presença e bom funcionamento desses três elementos será alcançado satisfatoriamente o objetivo final do processo educacional – o letramento, ou o desenvolvimento da capacidade de utilizar os conhecimentos acumulados em situações diversas e com fins sociais.

Naturalmente, existem obstáculos que impedem o pleno desenvolvimento desse processo. Esses problemas devem ser devidamente tratados e discutidos pelas várias instâncias envolvidas no sistema educacional local – a SEEDF, o Sinpro-DF, as próprias instituições de ensino e, ainda, atores externos, tais como a sociedade como um todo, empresas e organizações vinculadas à atividade docente.

Em primeiro lugar, pode ser citado um obstáculo psicológico, que surge na própria figura do Coordenador Pedagógico e no corpo docente que, muitas vezes, falham em enxergar a si mesmos como protagonistas de um ambiente dinâmico. É importante que os mesmos reconheçam qual é o seu papel no espaço escolar, e que possuem grande potencial transformador que deve ser direcionado para a realização de um trabalho positivo, inclusivo e prazeroso – tanto para o aluno como para o próprio profissional. Nesse mesmo sentido, e apesar de já ter se consolidado como

um espaço fundamental para garantir o letramento dos alunos, a Coordenação Pedagógica parece não receber o reconhecimento devido por parte da SEEDF, que tem colocado essa atividade em segundo plano – adotando medidas que se mostram desproporcionais, ineficazes e incoerentes, dada a realidade efetiva –, ao invés de considerá-la como assunto prioritário e agir no sentido de expandir esse espaço de debates, exposição de ideais e sugestões de melhorias.

Outros problemas nascem da forma como a Coordenação Pedagógica é atualmente estruturada. Os critérios de elegibilidade para a função de Coordenador Pedagógico, estabelecidos pela SEEDF, são úteis e válidos para garantir que a liderança dessa atividade crucial seja colocada em mãos hábeis, de modo que os serviços prestados pela Coordenação Pedagógica possam atender altos padrões de qualidade. No entanto, percebe-se que a SEEDF é também omissa ao não oferecer ao Coordenador Pedagógico um acompanhamento adequado, por meio de programas de formação continuada e, especialmente, formação técnica voltada para Coordenação Pedagógica. Soma-se a esse despreparo técnico a indisponibilidade de recursos materiais e humanos necessários para se instrumentalizar a ação da Coordenação Pedagógica – destacando-se a precariedade das instalações físicas e a presença de um contingente insuficiente nas escolas para realizar as atividades.

Ainda se deve mencionar que o espaço reservado à Coordenação Pedagógica é, atualmente, subutilizado. Esse fato decorre do acúmulo excessivo de atribuições, que impossibilitam que os professores utilizem esse espaço de maneira sistemática, racional e eficiente. Tais atribuições, de cunho majoritariamente burocrático e administrativo, raramente agregam qualquer valor positivo ao trabalho do professor ou ao aprendizado do aluno, essencialmente roubando de ambos uma oportunidade que deveria ser aproveitada para discutir estratégias de ensino, sugerir melhorias no ambiente escolar, e planejar práticas interdisciplinares.

O presente trabalho pretende contribuir para a ampliação do entendimento e da otimização do espaço da Coordenação Pedagógica, à luz de um referencial teórico que prioriza a aplicação de práticas interdisciplinares que visem o letramento dos alunos. A pesquisa realizada foi de natureza exploratória e descritiva, não se deduzindo o esgotamento do tema, e não tendo a pretensão de propor soluções definitivas para os problemas elencados. Seus objetivos são incentivar o debate

sobre o tema e chamar atenção a certas questões, sugerindo medidas para a extinção ou a minimização dos efeitos negativos originados pelas mesmas. Para tanto, o presente trabalho desenvolveu-se com o emprego instrumentos teóricos (como a bibliografia especializada) e práticos (a realização de uma pesquisa de campo).

À luz do exposto, considera-se que, por sua própria natureza como espaço colaborativo de diálogo e transformação, a Coordenação Pedagógica é uma estrutura em estágio perpétuo de desenvolvimento. Avanços significativos foram verificados ao longo dos últimos anos no sentido de expandi-la e consolidá-la, ainda que existam obstáculos que impõem desafios à sua evolução. Estes, por sua vez, podem ser vencidos com a atuação positiva de todos os elementos envolvidos no processo de letramento dos indivíduos, no sentido de reforçar a estrutura da Coordenação Pedagógica e alcançar o letramento dos alunos por meio de práticas interdisciplinares.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-22. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.
- ALVES, M. R. N. R. **Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar**. Tese (Pós-graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15107/1/2013_MariaRosarioNascimentoRibeiroAlves.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.assisprofessor.com.br/documentos/leis/Diretrizes_pedagogicas_2009_2013.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº284, de 31 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, Ano XLIII, Edição Extra n. 275, 2014, p.13-23.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª ed. Brasília, 2015.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 15ª ed, 2008.
- _____. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
- FORTES, C. C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. **Revista acadêmica Senac on-line**. 6ª ed., set./nov., 2009. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101423.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.
- GENTILE, P. Coordenador pedagógico: um profissional em busca de identidade. **Gestão Escolar**, edição 014, jun./jul. 2011. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/coordenador-pedagogico-profissional-busca-identidade-632174.shtml>>. Acesso em: 12 out. 2015.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/pt-br.php>>. Acesso em 20 out. 2015.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, n.73, Florianópolis, ago. 2005.

LIMA, P. G; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, vol. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p.77-90. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 20 set. 2015.

MOREIRA, H; CALEFFE L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 8ª ed, 2003.

_____. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Tradução de Mercedes Vallejo-Gómez. Santillana: Unesco, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

MUNDIM, E. D. A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. Dissertação (Pós-graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8857/1/2011_Elis%C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.61-93.

OLIVEIRA, J. C. de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=165368>. Acesso em: 22 out. 2015.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de

Campinas, 2005. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000366687&fd=y>>.

Acesso em: 20 de out. 2015.

PONTE, J. P. O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, vol. 1, p.107-134. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4086/1/05-Ponte_SIEPQ_.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

ROCHA, C. C. **Perfil do coordenador pedagógico**: obstáculos e pistas de ação.

2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/perfil-do-coordenador-pedagu00d3gico-e-pistas-de-au00c7u00c3o-para-organizau00c7u00c3o-e-planejamento.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SANTÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, L. L. C. P; OLIVEIRA, N. H. de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. 14 f. Texto analítico de relatórios de estágio do Curso de pedagogia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2007.

SILVA, J. A. P da. **A contribuição da coordenação pedagógica para o ensino**.

Relatório analítico (Pós-graduação) – Universidade Federal do Tocantins, 2011.

SILVA, V. L. C. **A afetividade e o erro na aprendizagem**. Monografia (Pós-graduação) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

SINDICATO DOS PROFESSORES NO DISTRITO FEDERAL. Portaria de distribuição de turmas traz prejuízos para a rede de ensino pública. **Portal Sinpro-DF**, 03 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/portaria-de-distribuicao-de-turmas-traz-prejuizos-para-a-rede-de-ensino-publica-2/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS; G. O; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (Bahia), v. 9, n. 15, jul./dez. 2013, p.39-56. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695>>. Acesso em: 18 out. 2015.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, 2006, p. 465-488.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª ed. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/salgueiro/images/PPP/texto_sobre_ppp_da_escola_uma%20construcao_%20coletiva_ilma%20veiga.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**.

São Cristóvão, Sergipe. 20 a 22 de set. de 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

APÊNDICE

Questionário

As perguntas aqui formuladas visam verificar a importância da Coordenação pedagógica nas escolas, identificando suas responsabilidades, funções e atribuições. Responda as questões conforme as orientações e com o maior grau de exatidão possível, de acordo com uma visão profissional e pessoal.

1 – A quantos anos atua no magistério?

De 1 a 5 anos () De 5 a 10 anos () De 10 a 15 anos ()

De 15 a 20 anos () De 20 a 25 anos () Acima de 25 anos ()

2 – Qual é a sua formação acadêmica e o último curso de formação?

Ensino médio (Magistério) () Graduação () Pós-graduação ()

Mestrado () Doutorado ()

Curso: _____

3 – Qual é a sua experiência docente?

Sala de aula () Supervisão pedagógica () Coordenação pedagógica ()

Direção escolar ()

4 – Na sua visão qual é a importância da Coordenação pedagógica na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola? Marque 1 para totalmente irrelevante e 5 para totalmente relevante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5 – Em sua opinião, a coordenação pedagógica é: Marque todas as alternativas que julgar importante.

() É uma atividade sem nenhuma importância.

() É uma atividade de grande importância, onde se busca o debate, as discussões, avaliação e planejamento do ensino.

() Espaço para construção e discussão da proposta político-pedagógico da escola.

() Horário ou tempo que o professor tem para colocar seus diários em dia e outras rotinas burocráticas da escola.

() Não sabe ou não quer responder.

6 – Qual é a função do coordenador pedagógico? : Marque todas as alternativas que julgar importante.

- () Atender a pais e/ou responsáveis por alunos da escola.
- () Acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico.
- () Orientar e auxiliar os demais professores nas atividades interdisciplinares.
- () Substituir o professor quando este não puder ministrar suas aulas.
- () Esta função é desnecessária e poderia ser extinta.
- () Não sabe ou não quer responder.

7 – Para o desempenho das funções de coordenador pedagógico é necessário: Marque todas as alternativas que julgar importante.

- () Pode ser qualquer professor da escola.
- () Deve ser qualificado para a função.
- () Deve ser escolhido entre seus pares.
- () Não deveria haver esta função na escola.
- () Não sabe ou não quer responder.

8 – O trabalho do Coordenador pedagógico interfere nas praticas interdisciplinares da escola?

Marque 1 para totalmente irrelevante e 5 para totalmente relevante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

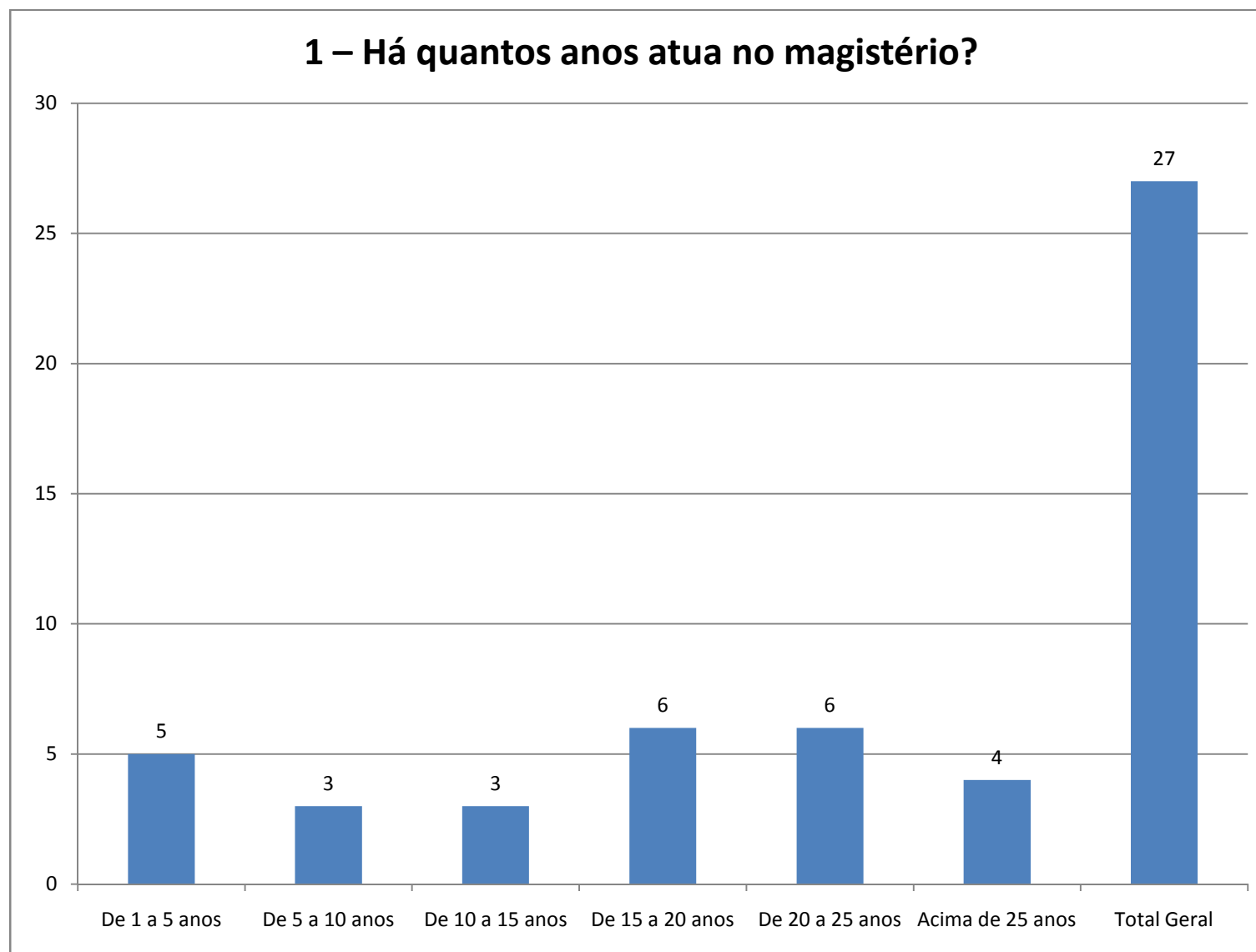
9 – A interferência do Coordenador Pedagógico nas praticas interdisciplinares é positiva e auxilia na construção do Projeto Político-Pedagógico. Marque 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

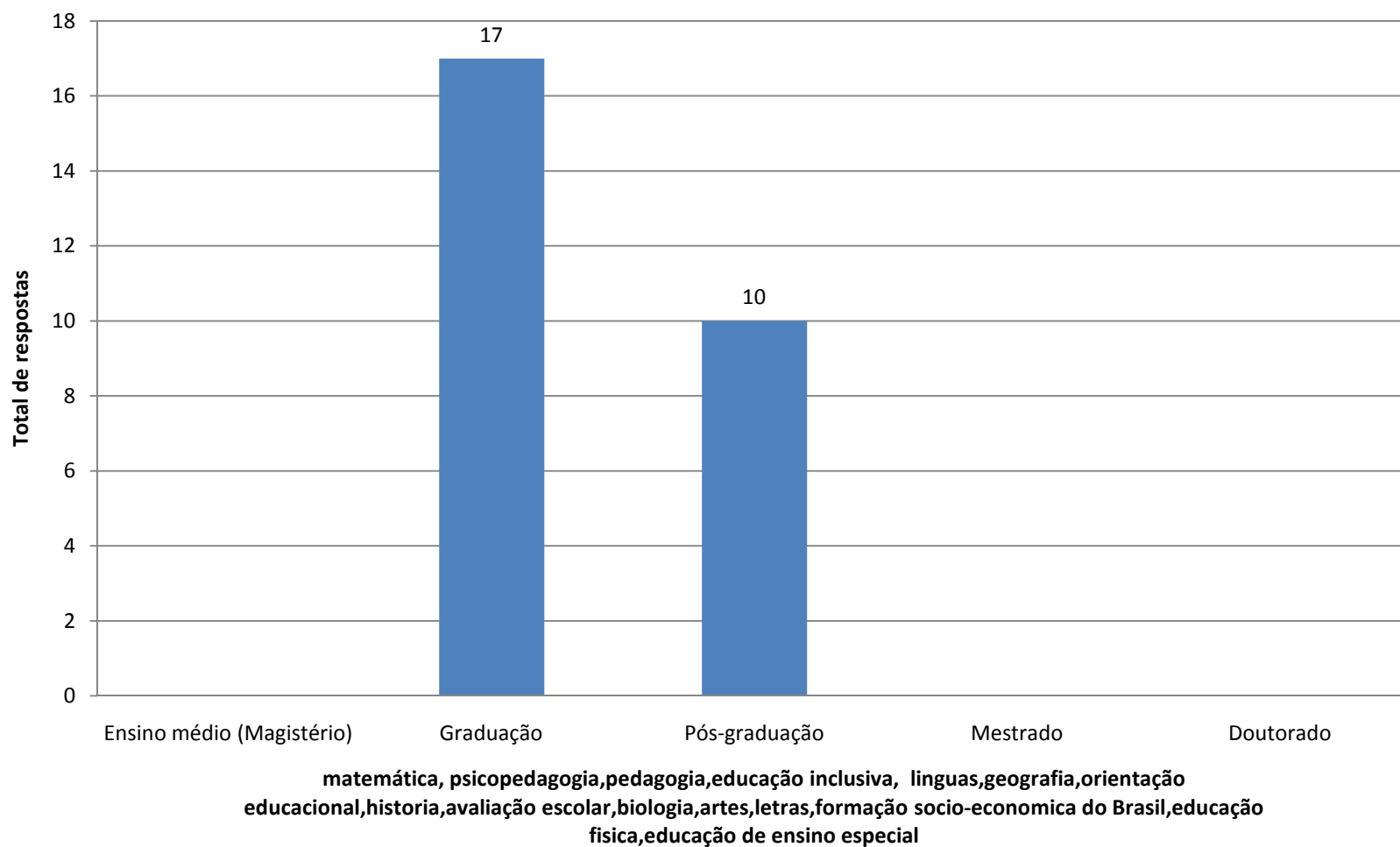
10 – A quantidade de pessoas exercendo a função de Coordenador Pedagógico numa escola deve ter estreita relação com a capacidade de atendimento ao público escolar. Quanto maior o numero de turmas, maior o numero de coordenadores. Marque 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

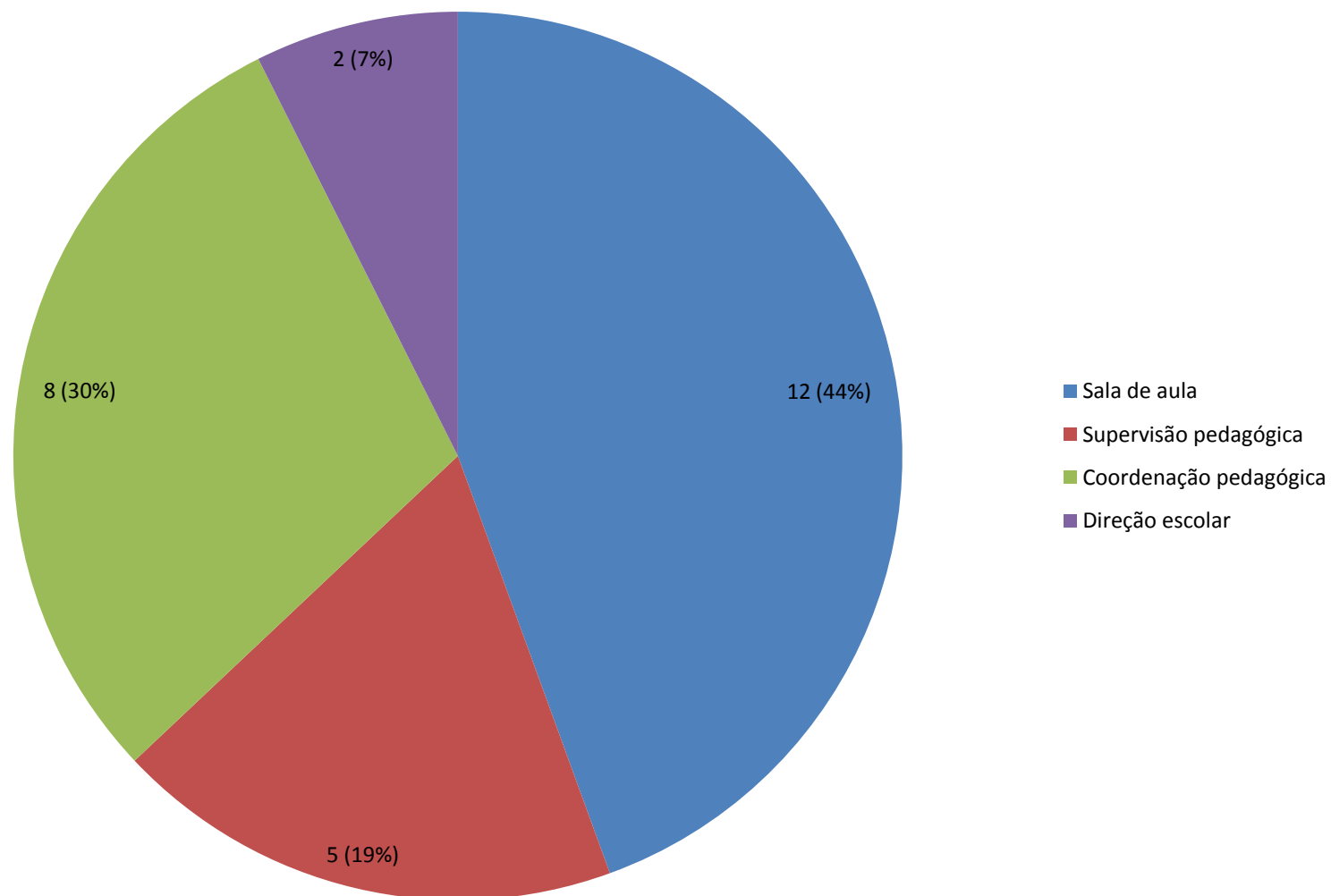
Gráficos



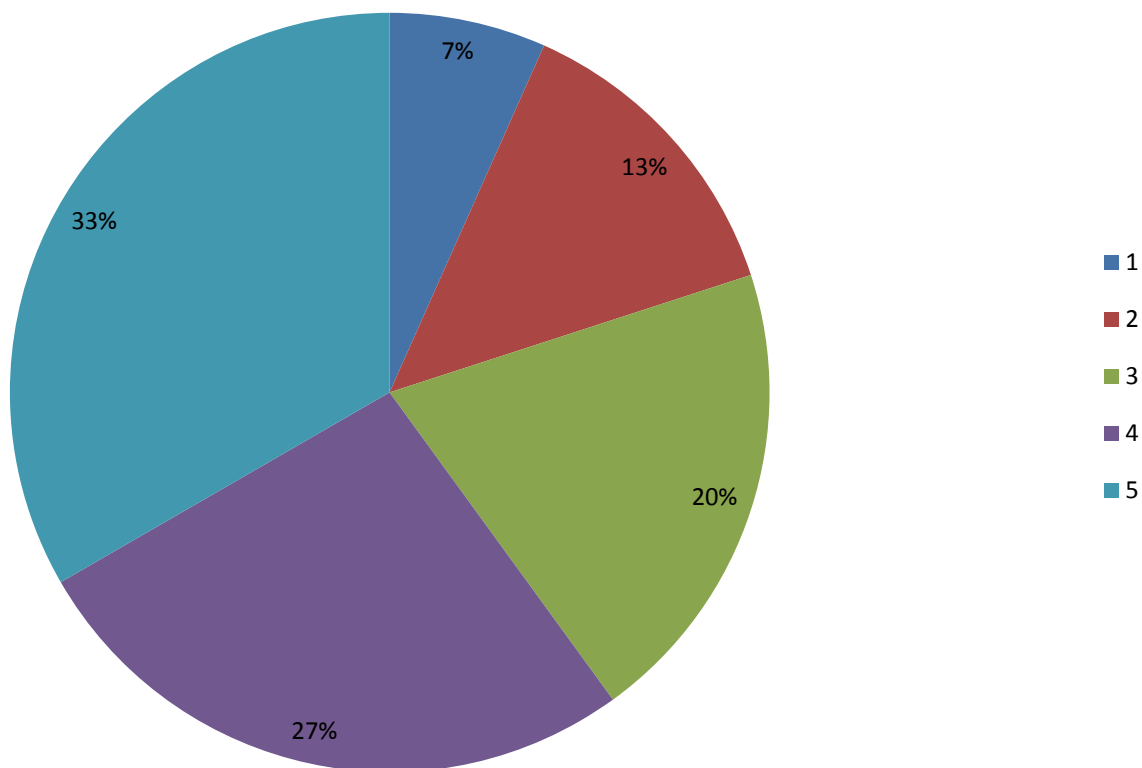
2 – Qual é a sua formação acadêmica e o ultimo curso de formação?



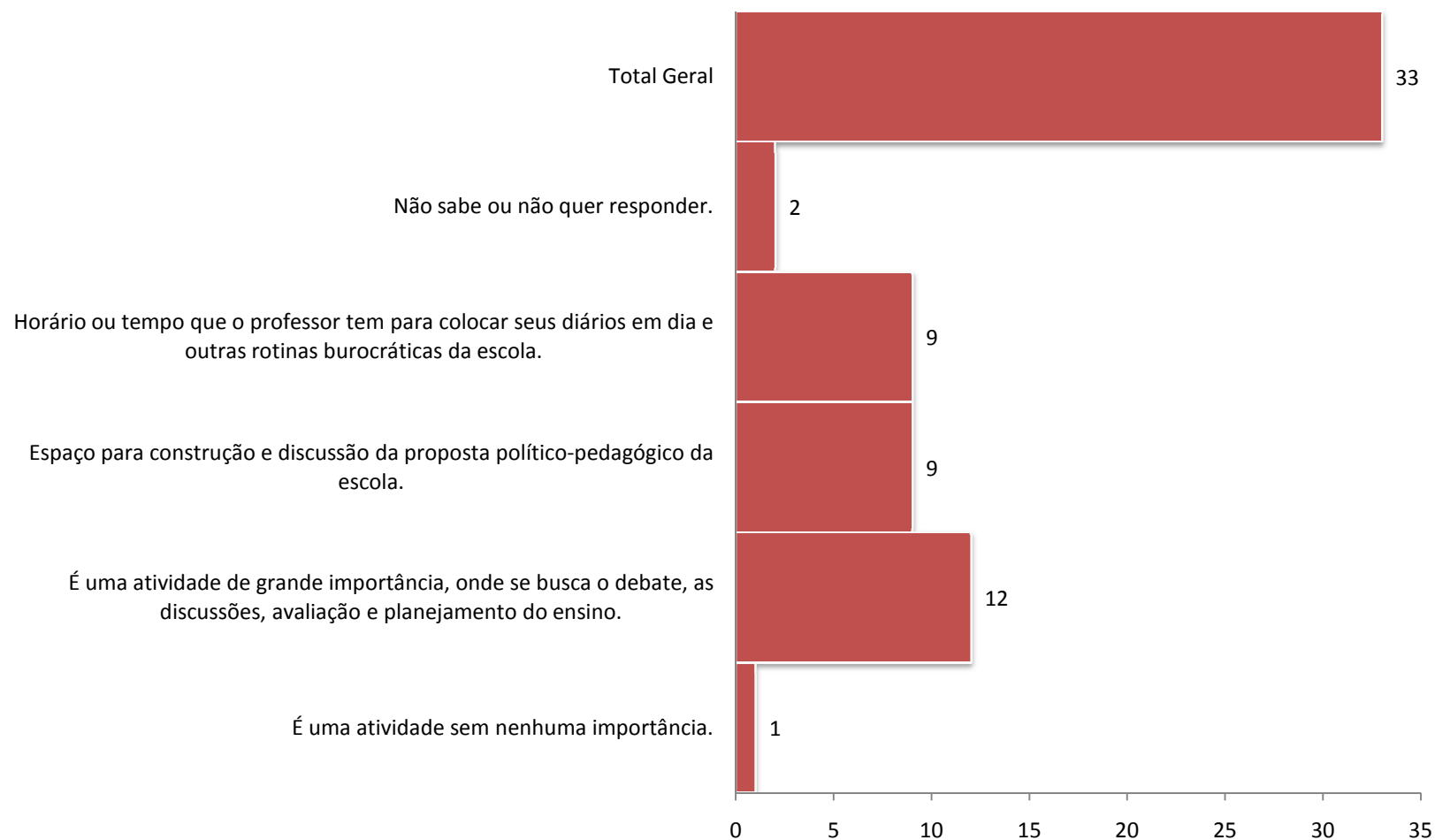
3 - Qual é a sua experiência docente?



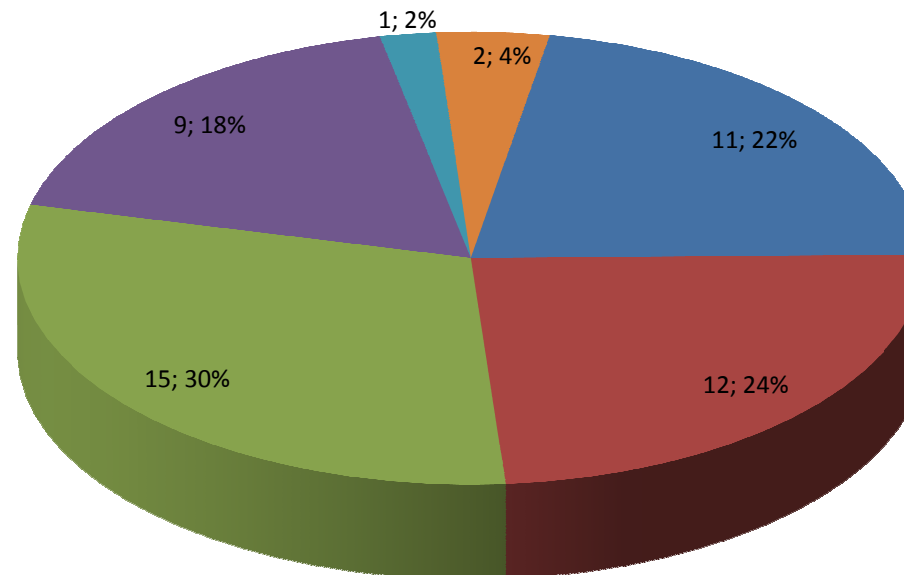
4 – Na sua visão qual é a importância da Coordenação Pedagógica na construção da Proposta Político Pedagógico da escola? Marque 1 para totalmente irrelevante e 5 para totalmente relevante.



5 – Em sua opinião, a coordenação pedagógica é: Marque todas as alternativas que julgar importante.



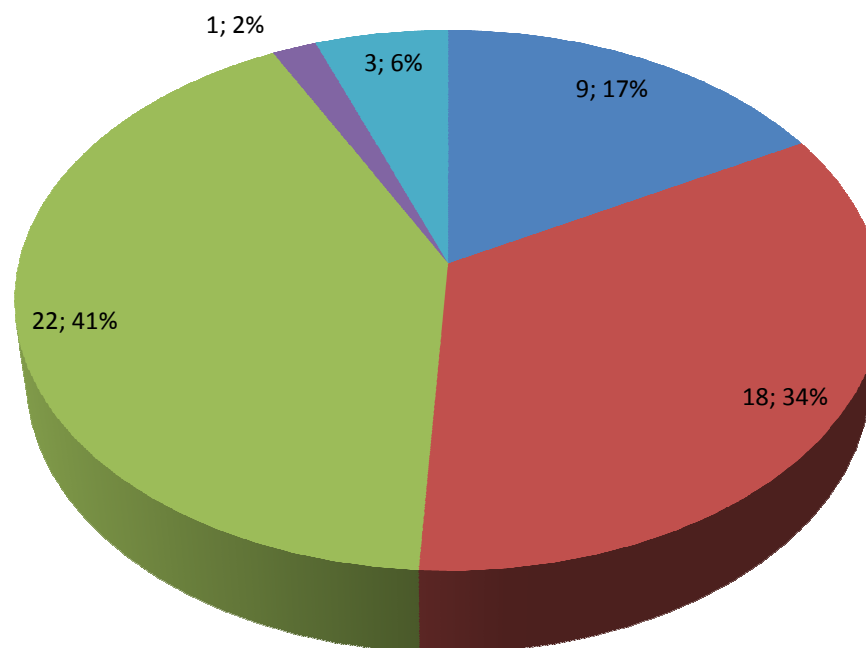
**6 – Qual é a função do coordenador pedagógico?
Marque todas as alternativas que julgar importante.**



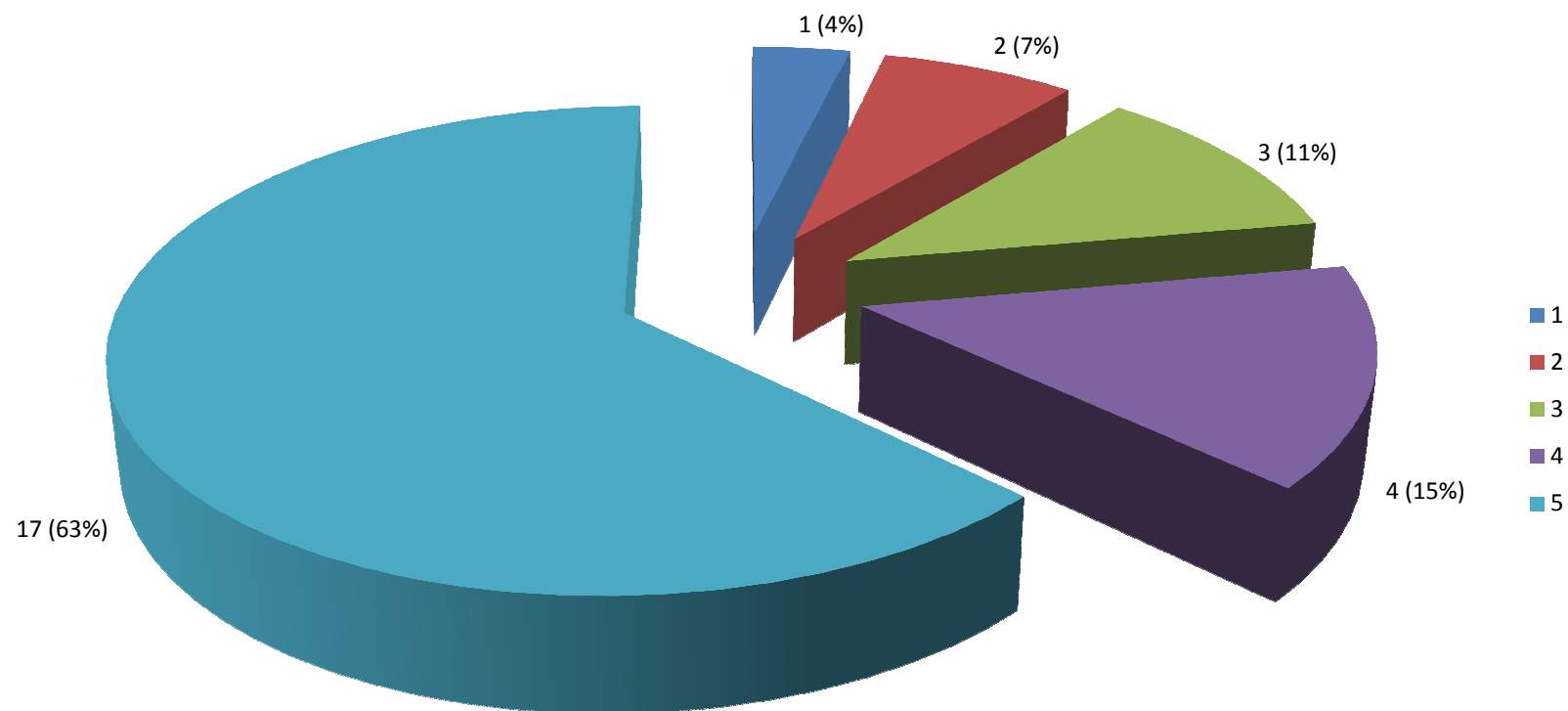
- Atender a pais e/ou responsáveis por alunos da escola.
- Acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico.
- Orientar e auxiliar os demais professores nas atividades interdisciplinares.
- Substituir o professor quando este não puder ministrar suas aulas.
- Esta função é desnecessária e poderia ser extinta.
- Não sabe ou não quer responder.

7 – Para o desempenho das funções de coordenador pedagógico é necessário: Marque todas as alternativas que julgar importante.

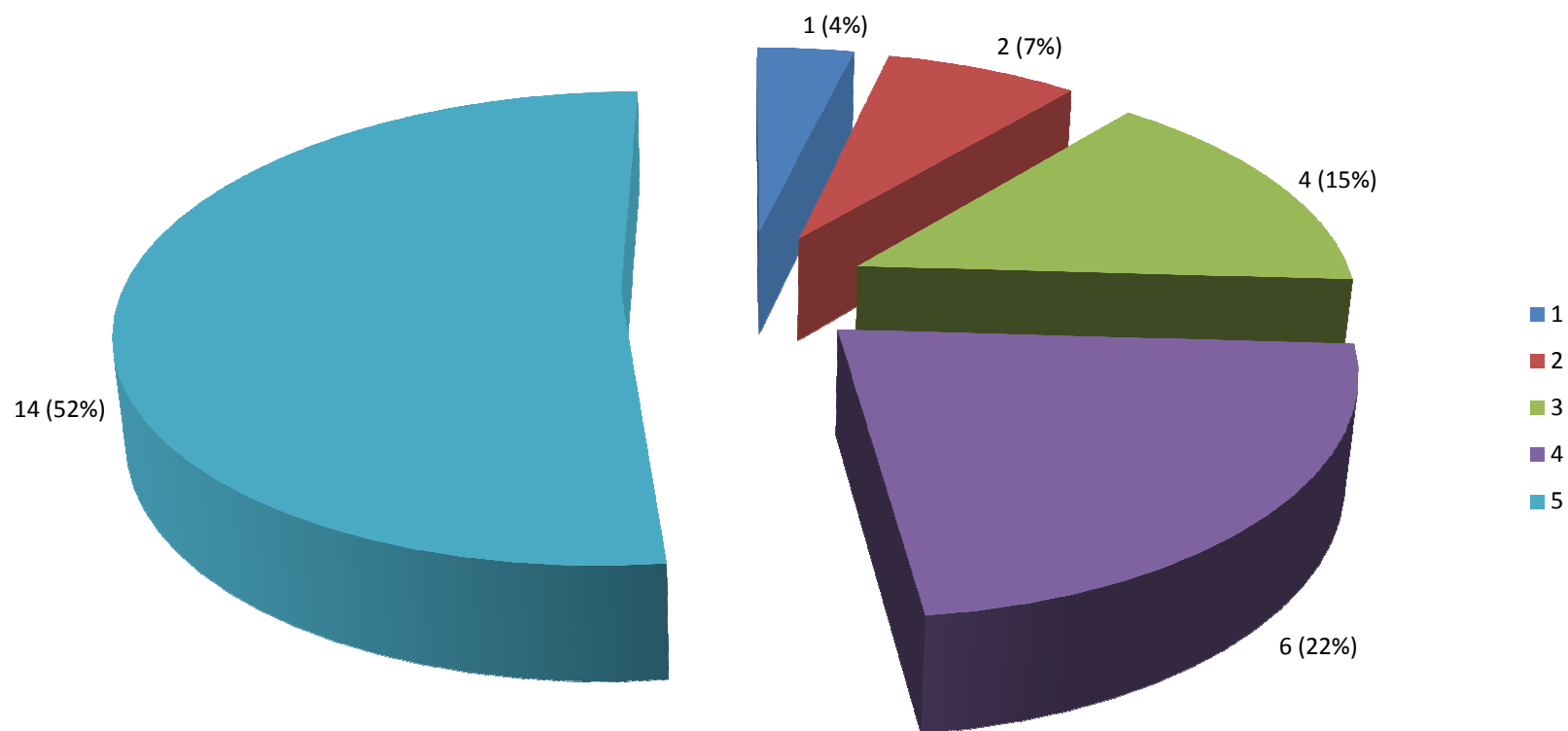
■ Pode ser qualquer professor da escola. ■ Deve ser qualificado para a função. ■ Deve ser escolhido entre seus pares.
■ Não deveria haver esta função na escola. ■ Não sabe ou não quer responder.



8 - O trabalho do Coordenador Pedagógico interfere nas práticas interdisciplinares da escola? Marque 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente.



9 - A coordenação pedagógica é positiva e auxilia em práticas interdisciplinares de letramento? Marque 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente.



10 – A quantidade de pessoas exercendo a função de Coordenador Pedagógico numa escola deve ter estreita relação com a capacidade de atendimento ao público escolar: quanto maior o numero de turmas, maior o numero de coordenadores.
Marque 1 para discordo to

